

DESARROLLO PSICOLÓGICO Y APRENDIZAJE

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL
PROFESORADO DE ESO, BACHILLERATO, FP Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

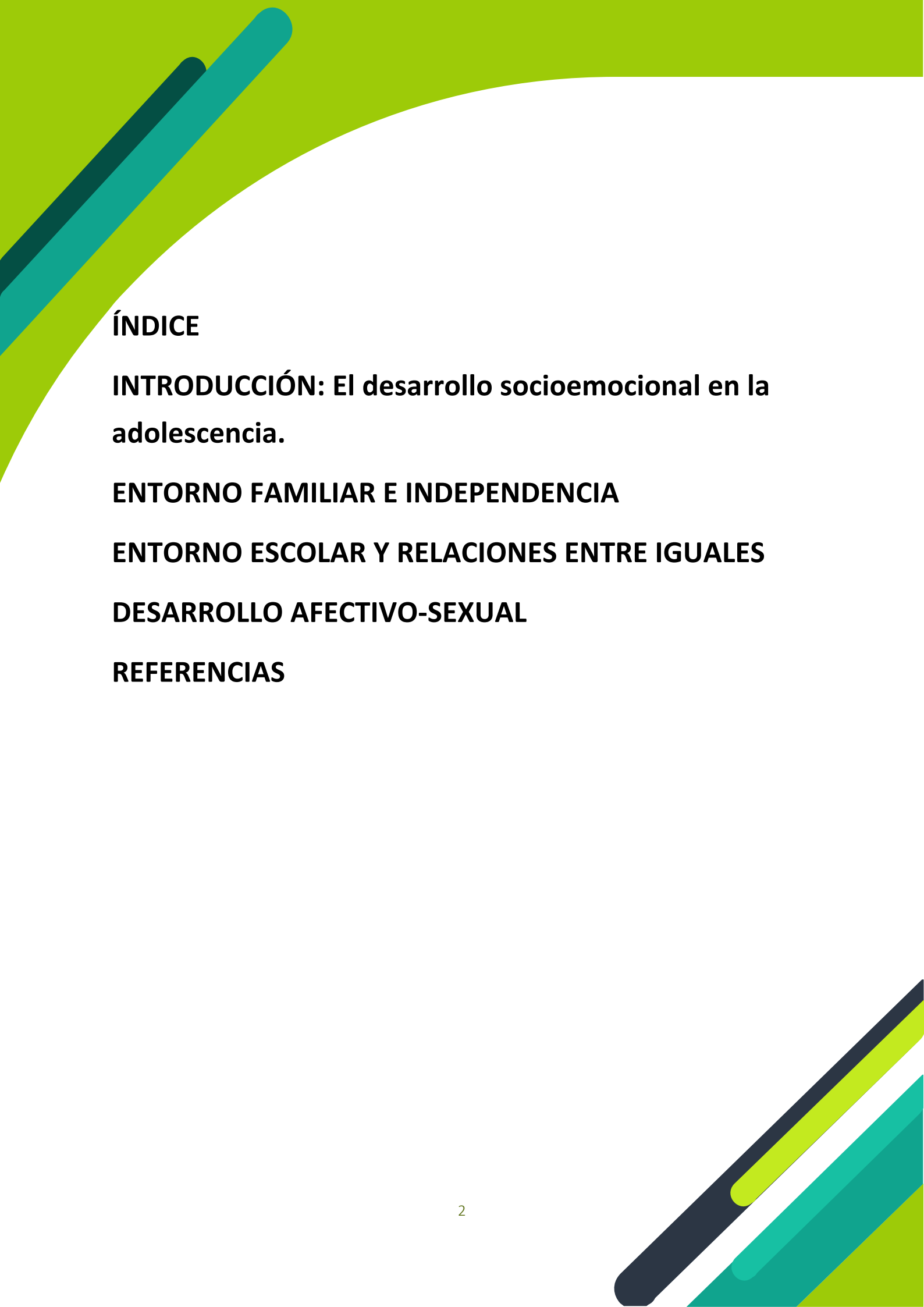
TEMA 4: “DESARROLLO SOCIAL Y EMOCIONAL EN LA ADOLESCENCIA”

PROFESORA: MARÍA MERCEDES MATÁS CASTILLO
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Teléfono: 913988564

Correo electrónico: mmata@psi.ened.es

CURSO 2026-2027



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN: El desarrollo socioemocional en la adolescencia.

ENTORNO FAMILIAR E INDEPENDENCIA

ENTORNO ESCOLAR Y RELACIONES ENTRE IGUALES

DESARROLLO AFECTIVO-SEXUAL

REFERENCIAS

INTRODUCCIÓN: El desarrollo socioemocional en la adolescencia

La etapa adolescente es comúnmente percibida como un cúmulo de cambios y un motivo de preocupación para padres y educadores. Sin embargo, la persona que llega a la edad adolescente es el mismo niño/a de antes, adaptándose a las exigencias de su cambio corporal, emocional y social.

Dentro del paradigma social del desarrollo, la teoría psicosocial de Erikson es un referente teórico (Delgado Egido y Contreras Felipe, 2009). El conflicto a superar en la adolescencia, según Erikson, es la crisis de “Identidad frente a confusión de roles”: los adolescentes necesitan saber quiénes son y qué se espera de ellos, a nivel ideológico, profesional y personal.

Con posterioridad, Marcia desarrolló la teoría social combinando dos dimensiones (Feldman, 2008):

- Haber o no atravesado una crisis de identidad (= momento de búsqueda y selección de diversas alternativas).
- Haber adoptado o no ciertos compromisos ideológicos, profesionales o personales.

De esta doble combinación se desprenden cuatro estatus de identidad:

1. Identidad difusa = No crisis y No compromiso (la persona adolescente no explora posibilidades ni toma decisiones sobre opciones concretas).
2. Identidad moratoria = Sí crisis y No compromiso (explora posibilidades sin tomar decisión concreta).
3. Identidad hipotecada = No crisis y Sí compromiso (adquisición de compromisos influidos por los adultos sin haber valorado personalmente sus posibilidades en la toma de decisiones).
4. Identidad de logro = Sí crisis y Sí compromiso (el/la joven se compromete con aquellas opciones que considera más adecuadas para sí mismo/a después de explorar y valorar alternativas de posibilidades).

En la práctica, el paso por estas identidades puede ser en un orden u otro, en función de las circunstancias (necesidades de trabajo, responsabilidades familiares, situación económica, motivación o desmotivación por estudios, etc.).

A lo largo de este tema exploraremos tres ámbitos de desarrollo socioemocional que tienen un peso importante en el afrontamiento de los cambios y la toma de decisiones de los adolescentes: la familia, el grupo de iguales y las primeras relaciones afectivo-sexuales.

En la actualidad, ha cobrado especial relevancia la imagen social y el desarrollo afectivo a través de la inmersión en redes sociales, lo cual supone una nueva dimensión en la realidad de nuestros jóvenes desconocida hace unas décadas. Estos apegos y afectos virtuales son para muchos jóvenes que inician esta etapa de descubrimiento del mundo como nuevas familias, otros amigos, fuentes de información e incluso nuevas formas de sexualidad o encuentro de parejas.

El entorno digital (Torralvo Hernández et al., 2025) repercute en la autopercepción y el bienestar emocional de los jóvenes. La autoestima se reduce en adolescentes que contrastan sus vidas con las de sus iguales o influyentes *online*. Sin embargo, se refuerza positivamente si las usan para participar en comunidades de interés mutuo o mantener contacto con personas queridas (Bernal Párraga et al., 2025).

El abordaje de toda esta temática excedería del contenido limitado de este tema y, sin embargo, su relevancia actual es innegable, por la extensión geográfica y emocional que puede alcanzar, así como por los peligros que representa por ser una fuente inagotable de control y abusos hacia jóvenes vulnerables en esta sensible etapa de la vida. Entre las estrategias necesarias para prevenir estos riesgos, se encuentra la educación para un autoconcepto sólido y la administración responsable de los impulsos (Ordóñez Jiménez, 2025; Morales-Vásquez, 2025) de forma que las redes sociales se conviertan en “herramientas para alimentar los sentimientos de pertenencia” (p. 113). Como veremos, familia y centro educativo juegan un papel clave en el desarrollo de ambas habilidades.

La psicología del desarrollo adolescente muestra evidencias generales de esta etapa evolutiva. Sin embargo, no podemos obviar un factor decisivo en las manifestaciones particulares de esos rasgos compartidos: el rol que juega la cultura para cada individuo en concreto. Precisamente, en un entorno educativo internacional como es la UNED, este aspecto es crucial para ser tenido en cuenta por nuestros estudiantes que serán futuros docentes en países o regiones diversas.

Siguiendo a Santrock (2004), establecemos estos indicadores de variabilidad cultural a tener en cuenta en las aulas de secundaria:

1. Consideramos la cultura desde un punto de vista ecológico: existen influencias recíprocas entre familia, vecindario, normas sociales, leyes, etnia, religión y situación político-económica.
2. También forma parte de la cultura los mensajes de los medios de comunicación del entorno del adolescente: Qué medios son vistos o escuchados y qué nivel de validez o creencia se les da.

3. Igualmente, es cultura el entorno aislado o el nivel de integración tecnológica en que se encuentre el lugar donde habita el adolescente, así como la mayor o menor capacidad para tener acceso a las tecnologías.
4. Las expectativas excesivas o la falta de ellas en su forma motivadora son motivo de presión en los adolescentes o de desmotivación, respectivamente. Estas presiones pueden llegar, tanto desde los padres, como desde los profesores y son clave en la aparición de problemas de ansiedad, conductas autolesivas, problemas de sueño, trastornos alimenticios, depresión o ideaciones suicidas.

Ejemplos de casos de estos últimos efectos podemos citar el contado por Santrock de la chica japonesa amenazada por sus padres con repudiarla y por sus hermanos con una paliza, por salir con un chico blanco. O experiencias narradas por estudiantes de Bachillerato que comentan cómo sus profesores esperan de los estudiantes con mejores notas que estudien medicina, porque si no, “no son nadie”.

5. Desde una perspectiva más actualizada dentro de la cultura, se ha comprobado la intersección entre neurociencia afectiva y tecnologías educativas con el análisis del impacto de las emociones en los procesos de enseñanza aprendizaje (Agualsaca Calle et al., 2025), en concreto para la mejora de la motivación, resiliencia y retención del conocimiento, lo cual requiere de un aprendizaje significativo y un enfoque multidisciplinar, así como de futuras líneas de investigación para evaluar sus resultados innovadores a nivel académico y de bienestar socioemocional de los estudiantes y profesores.

ENTORNO FAMILIAR E INDEPENDENCIA

La etapa de la adolescencia coincide con numerosos cambios familiares, no solo en los más jóvenes sino también en los padres que suelen entrar en la etapa de la mitad de la vida, posiblemente con sus propias crisis afectivas, profesionales o económicas. Es un momento de reflexión para todos donde los adultos se resisten a ciertos cambios mientras deben afrontar otros y los más jóvenes cuestionan normas, reclaman independencia y reciben influencias de otras fuentes externas apareciendo la llamada **brecha generacional**, donde intereses y formas antes comunes ahora divergen. A pesar de estos conflictos inevitables, los adolescentes siguen considerando la familia como algo importante en sus vidas. En cualquier caso, las familias que mantenían relaciones cálidas con sus hijos pequeños son quienes mejor se ajustan a los cambios de la adolescencia.

La revisión sistemática de [Fernández y Durán \(2025\)](#) sobre vínculo y bienestar emocional adolescentes llegó a las siguientes conclusiones: un apego seguro se asocia positivamente con una mayor capacidad de regulación emocional y niveles más altos de bienestar psicológico, mientras que los estilos de apego inseguros tienden a correlacionarse con dificultades emocionales y mayor riesgo de síntomas depresivos o ansiosos.

Los resultados sugieren que fortalecer los vínculos afectivos y desarrollar habilidades de autorregulación emocional desde edades tempranas es clave para el bienestar integral de los adolescentes, así como para el diseño de programas de prevención y promoción de la salud mental en contextos escolares y familiares. Igualmente, a medida que los estilos de crianza adoptan características más positivas, el nivel de resiliencia en los estudiantes tiende a incrementarse ([Guarachi y Muruchi, 2025](#)). Estos hallazgos destacan la importancia de promover estilos de crianza que fortalezcan el desarrollo emocional y adaptativo de los adolescentes.

El acompañamiento en el hogar y la confianza en las capacidades escolares fueron factores protectores importantes en la formación de la identidad de los adolescentes y la formación de un autoconcepto global positivo ([Rodríguez y Paredes, 2025](#)). En contraste, las áreas socioemocionales relacionadas con la aceptación entre pares y la dimensión física (satisfacción con el cuerpo) alcanzaron niveles medios y bajos respectivamente, lo cual es indicativo de la necesidad de nuevas estrategias de intervención conjunta entre escuela y familia.

En el otro lado, los clásicos estudios de **Rutter (1978)** y **Olweus (1993)** encontraron una relación significativa entre los estilos de interacción de los padres con sus hijos y la aparición de conductas agresivas en los niños. Los comportamientos agresivos se favorecen si hay una falta de atención a las necesidades de los niños en cualquiera de sus manifestaciones ([Villavicencio Aguilar et al., 2020](#)):

- a) El clima familiar es de absoluta permisividad, donde los niños interpretan que los límites no existen y pueden hacer y exigir lo que quieran.
- b) El clima familiar es de imposición autoritaria punitiva, donde los niños no tienen libertad para expresar y hablar de sus necesidades o preferencias, porque han de cumplir las órdenes dadas o hacer lo que se espera de ellos.
- c) El clima familiar es de rechazo a los hijos y estos no son atendidos adecuadamente, lo cual los llena de rabia y desconfianza al mundo.

ENTORNO ESCOLAR Y RELACIÓN ENTRE IGUALES

Después de la familia, la escolaridad obligatoria es el segundo contexto de socialización más importante. La conexión con nuevas figuras adultas de referencia (maestros/as) y con los iguales permite a los niños y niñas interactuar para el desarrollo y puesta en práctica de nuevas habilidades socioemocionales, así como entender otras dimensiones de la empatía, resiliencia, asertividad, el control de impulsos y la escucha activa ([Echeverría y Paredes, 2025](#)).

En la adolescencia, la promoción de la adecuada formación en convivencia ayuda a los jóvenes a disponer de herramientas que favorezcan interacciones más armoniosas con el entorno. En el estudio de Echeverría con participantes de Bachillerato de Ecuador, alrededor de la mitad de los sujetos demostró niveles adecuados en las dimensiones anteriores, identificándose brechas significativas en asertividad y escucha activa (20% con dificultades para expresar opiniones y mantener la atención) y en el manejo del estrés (15% con baja resiliencia).

A partir de los años 90, se empezó a estudiar la relación entre iguales en el desarrollo de las personas de manera más significativa. La llamada “psicología de las relaciones cercanas” llegó a una serie de conclusiones referidas al periodo de la adolescencia ([Sánchez Queija y Delgado, 2010](#)):

1. Las relaciones entre iguales se hacen **más importantes** ya que pasan más tiempo con los amigos sin supervisión adulta compartiendo opiniones y expectativas del grupo. Podemos hablar de grupo de compañeros cuando las relaciones están basadas en compartir tiempo o actividades. Por ejemplo, juegos en el patio, estudios o actividades extraescolares. La verdadera amistad surge cuando la relación se basa en la comunicación, la autorrevelación o el apoyo emocional.
2. Las relaciones se vuelven **más complejas**: aparece el gran grupo (los empollones, los pijos, los macarras), el grupo pequeño o cuadrilla, el amigo/a íntimo/a y la pareja. En el grupo pequeño se crea una cultura de grupo donde comparten valores, formas de vestir o de hablar y actividades de ocio.
3. Aparecen fenómenos como la semejanza entre los miembros de los grupos: los adolescentes buscan los grupos que son semejantes a ellos (**selección activa**), el grupo influye en cómo piensan y se comportan sus integrantes (**conformismo y socialización recíproca**) y cuando un individuo abandona un grupo con el cual no se identifica (**deselección**).
4. Diferencias de género ([Sánchez-Queija et al., 2011](#)): la bibliografía científica coincide en que chicos y chicas viven de forma diferente las relaciones entre iguales. Ellas

puntúan más alto en autorrevelación e intimidad, mientras que ellos lo hacen en actividades compartidas. Estas diferencias no significan que unas relaciones u otras sean mejores o peores. Sencillamente, son distintas formas de expresión de esos nuevos apegos que surgen en esta etapa de la vida.

Como se estudió en la teoría de Piaget, los niños aprenden mejor trabajando en grupo. Pero el trabajo en grupo tiene unos inconvenientes que es preciso conocer para evitarlos, como son: 1) La tendencia a **asimilarse** a lo que dice la mayoría, sin procesar racionalmente si es la opción más adecuada. 2) Actitudes de **dominio-sumisión** en función de la personalidad de los integrantes del grupo.

Por lo tanto, los beneficios del trabajo en grupo serán mejores siempre que haya actitud de tener en cuenta lo que dice el otro y una necesidad de ver puntos de vista divergentes. El llamado “conflicto socio-cognitivo” es, en realidad, una oportunidad para aprender escucha activa y estimular la creatividad en las alternativas de solución.

En los años 50, Moreno conceptualizó los procesos de interacción en el aula determinados por el nivel de popularidad de sus miembros, lo que dio lugar a **TRES TIPOS DIFERENTES DE ALUMNOS**: el popular, el rechazado y el aislado ([Sánchez Lacasa y Cerezo Ramírez, 2011](#)). En las relaciones grupales de los jóvenes, hablamos de **estatus social** cuando entran en juego dos indicadores: la aceptación (el grupo percibe y siente afecto positivo hacia un niño/a concreto/a) y el rechazo (percepción y afecto negativos hacia una persona del grupo). El tercer grupo de estatus es el del niño/a ignorado (sin clara percepción o afecto negativo ni positivo). La medida en que un estudiante concreto es aceptado o rechazado se obtiene a través de la elaboración de un **sociograma**. Los test sociométricos son útiles para que el profesor o los profesionales que intervengan en un momento determinado en el aula sepan qué niños son más populares, más o menos queridos o quiénes rechazados.

El tema de la violencia entre los iguales abre un campo que ha sido objeto de estudio en las últimas décadas, debido a su alto impacto en la salud de los jóvenes y en las repercusiones en la vida adulta.

El maltrato por iguales (*bullying*) consiste en una violencia (**física, verbal, psicológica o social**) **repetida en el tiempo** por parte de uno o más compañeros a las que se añaden las ciberagresiones (acoso cibernético con mensajes o imágenes a través del móvil, correo electrónico o páginas web). Ante estas agresiones, la víctima **no es capaz de defenderse** a sí misma de esa situación.

El tema de la prevención e intervención ante la violencia entre iguales será abordado en el Tema 7 de esta asignatura. Aquí haremos una introducción conceptual a las características del fenómeno y a la disposición de los adolescentes respecto a su identidad en los roles de las interacciones violentas. La agresividad entre escolares debe ser considerada como un aspecto de la vida escolar.

En la dinámica del fenómeno BULLYING, entendemos por ACOSADOR al alumno o grupo de alumnos que tratan de forma violenta a otro, generalmente al mismo, al que se hostiga y atemoriza repetidamente. Las repercusiones psicológicas y sociales de sufrir violencia escolar son muy graves y requieren una intervención eficaz a tiempo, así como de programas preventivos para evitar su inicio.

Socialmente, el BULLYING no es un hecho aislado: se da en **todos los centros escolares, en todos los niveles educativos y todas las clases sociales o económicas**. La violencia puede tener lugar en el patio, la clase, la salida o entrada del colegio o el autobús. En general, los **acosadores** son considerados más fuertes, mejor vistos y aceptados que las **víctimas**, considerados cobardes, débiles, se les tiene manía y apenas son elegidos por sus compañeros, aunque crean que son mejores estudiantes que los acosadores ([Herranz Ibarra y Sánchez Queija, 2010](#)):

“Los agresores suelen declarar al resto de sus compañeros que en realidad sus conductas agresivas son bromas que las víctimas no saben sobrellevar y que ellos no tienen ninguna intención de hacer daño. Al mismo tiempo, los niños bien adaptados tienden a tener una actitud pasiva ante las agresiones que observan a su alrededor y suelen declarar que no es su problema solucionar las situaciones de violencia” (p. 294).

Realmente, no existe un perfil único de víctima ya que puede serlo **cualquier persona**.

Normalmente, el motivo de ser víctima de agresiones por iguales nace de **ser diferente** en algún aspecto considerado de “menor estatus” por la cultura del grupo: aspecto físico, acento o dificultades al hablar, algún tipo de necesidad educativa especial, procedencia geográfica o social, mostrar desacuerdo con alguna idea del grupo, sacar buenas notas en ambientes donde el interés por el estudio no sea “apropiado”, altas capacidades que son vistas/os como amenaza a la autoestima de compañeros e incluso de profesores, etc.

Además de las víctimas y los agresores, hemos de tener muy en cuenta que la violencia ocurre en un **entorno colectivo**, donde las personas se conocen y comparten espacio y tiempo de forma diaria. La interacción dinámica de los sujetos del grupo (**observadores, testigos, seguidores activos o pasivos, animadores, defensores...**) mantiene y refuerza los roles del

agresor y de la víctima, lo que propicia la conducta agresiva de los acosadores y la mayor victimización de las víctimas.

Por otra parte, en el entorno educativo, un planteamiento que se sustente en la relación de competencia y rivalidad puede generar y favorecer sentimientos de inseguridad, ansiedad, dificultades de integración en el grupo y conductas antisociales, como la agresividad. Igualmente, como decíamos con los estilos parentales, un planteamiento de permisividad y protección al agresor dificulta el desarrollo de la clase, desmotiva el aprendizaje, debilita el rol del docente y deseduca en responsabilidad y respeto.

Los datos de la Fundación ANAR y Mutua Madrileña (2025) y el último Informe el Defensor del Pueblo (2007) sobre acoso escolar señalan que un 12,3% de los alumnos afirma que él/ella o uno de sus compañeros está sufriendo acoso escolar. La cifra es superior a años anteriores e incluye acoso físico y ciberbullying.

La inteligencia artificial (IA) se utiliza en un 14,2%, siendo utilizada más por chicos que por chicas. Las formas de agresión incluyen la creación de vídeos falsos, manipulación de fotos, audios o suplantación de la identidad de otro/a compañero. Las plataformas por las cuales se distribuyen son WhatsApp, Instagram, TikTok y videojuegos. La mayor incidencia se encuentra entre los alumnos del primer curso de secundaria y se lleva a cabo en formato de grupo.

Los aspectos decisivos para que se produzca el acoso escolar son, según el profesorado encuestado:

- La presión del grupo de amigos/as.
- El uso indebido de las nuevas tecnologías o redes sociales.
- La falta de respeto a las diferencias.
- La normalización de la violencia.

Los profesores también opinan que se interviene solo en parte de los casos. Entre las dificultades para intervenir se nombran:

- La falta de recursos.
- Problemas burocráticos.
- La falta de formación del profesorado¹.

¹ Con el objetivo de paliar parte de esta dificultad, dedicaremos el Tema 7 a la exposición de recursos formativos aplicables a la convivencia.

DESARROLLO AFECTIVO-SEXUAL

Los estudios de Bowlby sobre niños carentes de afectividad marcaron la importancia de la necesidad innata de interacción social en el desarrollo de la personalidad, la salud mental y el establecimiento de relaciones afectivas e íntimas en las posteriores etapas de la vida (Cantón Duarte et al., 2014).

El vínculo conocido como **apego** actúa como un sistema de control de la conducta que regula la búsqueda de la proximidad y la reacción ante la separación. Los términos utilizados por los investigadores son: vínculos parentales con los hijos y apego del niño a sus padres, donde es el niño quien busca seguridad en las figuras parentales. La inversión de roles (los adultos que buscan seguridad en los niños y estos asumen responsabilidades, decisiones o son objeto de confidencias que no les corresponden) es fuente de patologías, salvo en el caso de hijos adultos con padres dependientes.

Desde la infancia tardía, los niños establecen vínculos afectivos intensos con sus iguales como mecanismo para la consecución de objetivos socioemocionales. La amistad supone una serie de expectativas, entre ellas:

- a) pasar tiempo juntos;
- b) obtener una respuesta simétrica (igual contribución a la relación);
- c) poder coordinarse en la realización de actividades;
- d) similitud en dimensiones a las que dan una importancia similar. Por ejemplo: logros deportivos, intereses académicos, formas de vestir, lenguaje, ocio, conducta prosocial o antisocial, etc.
- e) Lealtad, comprensión de sentimientos y fomento de emociones positivas intentando resolver los conflictos de forma equitativa para mantener la amistad.

En cuanto al **grado de cohesión**, las amistades entre preadolescentes se caracterizan por la inestabilidad, mientras que después se vuelven más estables. Los adolescentes mayores aceptan que sus amigos se relacionen con otros, adquiriendo más autonomía.

En cuanto a la **amplitud**, las amistades suelen organizarse en diadas o en grupos, inicialmente del mismo sexo y de número reducido, para abrirse posteriormente a un grupo heterogéneo más numeroso donde pueden surgir las primeras parejas.

Respecto a la **intimidad**, las relaciones románticas suelen seguir una secuencia de tres fases: implicación en actividades afiliativas en un *contexto de grupo* (discoteca, fiestas), *citarse con alguien* en un grupo y, finalmente, *relación sentimental* con la pareja. El porcentaje

de adolescentes que dice mantener una relación sentimental va aumentando durante la adolescencia.

Las características en las que pueden diferir las relaciones sentimentales son:

- Características de la experiencia (edad, frecuencia, circunstancias).
- Características de las personas y contenido de la relación (actividades que comparten o no comparten).
- Calidad de la relación (presencia o ausencia de conflictos).
- Cogniciones acerca de la relación (ideas sobre el amor, el otro sexo, las relaciones sexuales).

Recordando la importancia de la familia comentada en el segundo apartado de este tema, los modelos internos seguros con los padres y las prácticas de crianza afectuosas predicen una mayor capacidad de intimidad sentimental, apoyo, baja hostilidad y estabilidad en las relaciones adolescentes.

Por el contrario, son factores de riesgo la comunicación aversiva y emotividad negativa de los padres a los hijos, el estrés familiar, las rupturas matrimoniales o la violencia de género entre los padres. Por ejemplo, los chicos que hablan mal de las mujeres con sus amigos, es más probable que agredan a sus parejas ([Cantón et al., 2014](#)).

Las estadísticas oficiales más recientes en España, como el Barómetro Juventud y Género de Fad Juventud ([2025](#)) y el Estudio HBSC del Ministerio de Sanidad ([2026](#)) reflejan una contradicción en la situación de las relaciones afectivas adolescentes: una fuerte defensa de la igualdad teórica combinada con el aumento de dinámicas de control digital y mitos del amor romántico.

El **72,8%** de los jóvenes prefiere relaciones monógamas frente a otras fórmulas afectivas. Existe un amplio consenso formal sobre cómo debe ser una relación sana; el **81,8%** defiende la comunicación abierta y sincera, mientras que el **77,4%** apoya la igualdad absoluta de derechos y responsabilidades dentro de la pareja. A pesar de lo anterior, ideas como la "entrega total" o la creencia de que el amor verdadero debe ser "para siempre" han subido casi 20 puntos en los últimos años.

A este respecto, recordando el modelo biopsicosocial del que partimos para entender de forma holística el ser humano, y en relación con lo estudiado en los temas de desarrollo cognitivo en la adolescencia, no es de extrañar que se mantenga esta realidad.

A nivel cerebral, tenemos un poderoso determinante del amor que es la **imaginación**. Según el psiquiatra Allan Hobson, "Si los sueños son un delirio sano, el amor tiene más que

ver con los sueños que con la realidad". Los procesos inconscientes de la imaginación tienen su reflejo en la capacidad metafórica consciente. A partir de la capacidad metafórica, se inicia el despegue intelectual y tecnológico de la humanidad, es decir desarrollamos nuestro pensamiento creativo, algo que se despierta explosivamente en la adolescencia. La creatividad supone un esfuerzo multidisciplinar que es precisamente la antítesis del amor romántico. El neurólogo inglés Mark Lythgoe explica con el nombre de **inhibidores latentes** aquellos circuitos cerebrales que filtran y eliminan toda la información o ruido ajenos a la tarea que se está ejecutando. Los científicos activan más estos circuitos que los creativos. Y los enamorados, centrados y obcecados en el ser amado, también se aíslan hasta tal punto del mundo exterior que nada puede interferir con la devoción al ser imaginado. La expresión de que "el amor es ciego" tiene alta consistencia científica a nivel neurológico (Punset, 2007). Precisamente, esta "ceguera cerebral" supone el riesgo de evitar aquella información no acorde con su devoción al tener desactivado el pensamiento crítico y la valoración de opciones en la toma de decisiones.

El citado informe de 2026 alerta de que **3 de cada 4 jóvenes** de entre 15 y 20 años reconocen haber vivido relaciones afectivo-sexuales con dinámicas disfuncionales en sus primeras experiencias sentimentales. El **22,9%** de la juventud interpreta los celos como una demostración de afecto (el doble que la población adulta, situada en el 11,7%). Por otra parte, las redes sociales han transformado los comportamientos nocivos. El **24,4%** afirma haber presenciado enfados por no responder de inmediato en plataformas digitales, y el **21,9%** ha visto cómo se revisa el móvil de la pareja. El **35%** de los adolescentes admite haber vivido o ejercido violencia psicológica relacionada con gritos o el control del teléfono.

En el ámbito sexual, según datos del Ministerio de Sanidad, el **34,8%** de los adolescentes de entre 15 y 18 años reconoce haber mantenido relaciones coitales. Entre quienes tienen relaciones, solo el **65,5%** utilizó preservativo en su última experiencia sexual. Un **15%** recurre exclusivamente al método de la "marcha atrás" como vía de prevención.

En cuanto a las percepciones, el **61,4%** de las adolescentes percibe que las desigualdades de género en España son grandes o muy grandes, frente a un porcentaje significativamente menor en los chicos (**36,7%**).

Estas diferencias de cifras se relacionan con el impacto en la salud mental: Cuando ocurren situaciones de violencia o disfuncionalidad en la pareja, las consecuencias psicológicas son mucho más graves en ellas: el **44% de las mujeres jóvenes** afectadas reporta problemas de salud mental (ansiedad, baja autoestima, culpa), en comparación con el **19,6%** de los varones.

En su lado más dramático, el tema del desamor tiene un fuerte impacto en la psicología de los adolescentes. La experiencia sentimental negativa se asocia a bajo rendimiento académico, depresión e intentos de suicidio.

Pero ello no debe llevarnos a demonizar el romanticismo como algo “a extirpar” de la educación del adolescente. La intimidad con una compañía agradable es una necesidad que inunda de hormonas positivas nuestro sistema nervioso y nos hace más resistentes ante dificultades de la vida y las enfermedades. Sentirnos acompañados, tener personas de confianza, con quienes nos divertimos, hablar o compartir experiencias nos mantiene activos y nos hace sentir únicos y conectados. Puede ser con una pareja, amigos, familiares o hijos. En cualquier caso, se llama amor y nos permite superar dificultades, afrontar retos y aliviar la soledad y la distancia.

En las encuestas, hombres y mujeres desean tener relaciones afectivas y sexo satisfactorio como logro importante en sus vidas. Hombres y mujeres sienten la misma necesidad de experimentar amor y apego, pero los roles sexuales afectan a la expresión del afecto y a la definición de intimidad. En las sociedades occidentales, las mujeres suelen expresar su amor mediante palabras y los hombres mediante acciones.

A medida que las mujeres han ido avanzando en el mundo laboral, las razones pragmáticas para el matrimonio van desapareciendo y ambos sexos tienden a pensar que el amor romántico es un requisito para el matrimonio.

Para la teoría del apego, las relaciones amorosas entre los adultos, como las de los niños con sus padres, pueden ser: seguras, elusivas o evitativas o ansioso-ambivalentes. Y es que los estilos de apego suelen mantenerse estables desde la infancia hasta la vida adulta y afectan al estilo de las relaciones íntimas.

REFERENCIAS

- Agualsaca Calle, D. A., Martínez Hidalgo, F. A., Veintimilla Rizzo, L. M., y Moreno Villalva, E. P. (2025). Neurociencia afectiva y tecnología educativa: el impacto de las emociones en el aprendizaje y el desarrollo socioemocional. *Sapiens in Education*, 2(4), 1-16. <https://doi.org/10.71068/1zb2pj75>
- Bernal Párraga, A. P., Tello Mayorga, L. E., Andrango Vasco, C. G., Abad Troya, L., Pluas Muñoz, A. M., Cabrera Quezada, M. E., y Jumbo García, K. J. (2025). El impacto del uso de redes sociales en la autoestima de adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 497-517. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.15733
- Cantón Duarte, J., Cortés Arboleda, M. R., y Cantón Cortés, D. (2014). *Desarrollo socioafectivo y de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Defensor del Pueblo. (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006. Nuevo estudio y actualización del informe 2000*.
- Delgado Egidio, B., y Contreras Felipe, A. (2009). Desarrollo social y emocional. En B. Delgado Egidio (Coord.), *Psicología del Desarrollo desde la infancia a la vejez* (Vol. 2, pp. 35-45). McGraw-Hill.
- Echeverría Caranqui, J. P., y Paredes Echeverría, C. A. (2025). El desarrollo de habilidades sociales en estudiantes adolescentes desde una perspectiva educativa. *Revista InveCom*, 5(4), 1-8. <https://zenodo.org/records/14962990>
- Feldman, R. S. (2008). *Desarrollo en la Infancia* (4ª ed.). Pearson Education.
- Fernández, M., y Durán, S. (2025). Apego, Regulación Emocional y Bienestar Psicológico en Adolescentes. *Reincisol*, 4(8), 2690-2720. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)2690-2720](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)2690-2720)
- Fundación ANAR y Fundación Mutua Madrileña. (2025). *VII Informe: La opinión de los/las estudiantes. Informe de prevención del acoso escolar en centros educativos*. Fundación Mutua Madrileña. <https://www.anar.org/actualidad/informes/vii-informe-la-opinion-de-los-estudiantes/>
- Guarachi Ramos, R., y Muruchi Romero, E. (2025). Relación entre estilos de crianza y resiliencia en adolescentes de educación secundaria. *Criterio, Revista Multidisciplinaria*, 5(8), 57-70. <https://doi.org/10.62319/criterio.v.5i8.35>
- Herranz Ibarra, P., y Sánchez Queija, I. (2010). Desarrollo social. En J. A. García Madruga y J. Delval (Coords.), *Psicología del Desarrollo I* (pp. 278-299). UNED.

- Ministerio de Sanidad. (2026). *Resultados del estudio HBSC-2022 en España sobre conducta sexual*. Gobierno de España. <https://www.sanidad.gob.es/>
- Morales-Vásquez, E. E. (2026). El desarrollo de habilidades socioemocionales en adolescentes. *Revisión Sistemática. EPISTEME KOINONIA*, 9(17), 460-475. <https://doi.org/10.35381/e.k.v9i17.4978>
- Ordóñez Jiménez, M. A. (2025). Redes sociales, desarrollo socioemocional y aislamiento social en adolescentes: Una Revisión Sistemática. *VISUAL REVIEW. Revista Internacional de Cultura Visual*, 17(5), 113-122. <https://doi.org/10.62161/revvisual.v17.5926>
- Punset, E. (2007). *El viaje al amor*. Booket; Destino.
- Rodríguez, K., y Paredes, K. (2025). La Influencia de la Dinámica Familiar y el Entorno Educativo en la Formación de la Identidad y el Autoconcepto de los Adolescentes de 15 Años de Edad. *Reincisol*, 4(8), 4059-4080. [https://doi.org/10.59282/reincisol.V4\(8\)4059-4080](https://doi.org/10.59282/reincisol.V4(8)4059-4080)
- Sánchez Lacasa, C., y Cerezo Ramírez, F. (2011). Estatus social de los sujetos implicados en bullying. Elementos para la mejora de la convivencia en el aula. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(2), 137-149.
- Sánchez Queija, I., Brioso, A., Orjales, I., Sampascual, G., y Delgado, B. (2010). *Desarrollo social y emocional del adolescente*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Sánchez Queija, I., y Delgado Egido, B. (2010). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En J. A. García Madruga y J. Delval (Coords.), *Psicología del Desarrollo I*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Santrock, J. W. (2004). *Psicología del Desarrollo en la Adolescencia* (9ª ed.). McGraw Hill.
- Torralvo Hernández, M., y Aravena Domich, M. A. (2025). Ocio digital y desarrollo socioemocional en adolescentes: revisión sistemática. *GADE: Revista Científica*, 5(3), 736-758. <https://doi.org/10.63549/rg.v5i3.735>
- Villavicencio Aguilar, C. E., Armijos Piedra, T. R., y Castro Ponce, M. C. (2020). Conductas disruptivas infantiles y estilos de crianza. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 139-150.