

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

[DOI 10.35381/noesisin.v8i16.867](https://doi.org/10.35381/noesisin.v8i16.867)

Regulación emocional y co-construcción del conocimiento durante el aprendizaje colaborativo en secundaria. Revisión sistemática

Emotional regulation and knowledge co-construction during collaborative learning in secondary education: A systematic review

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez
ccevallosgo20@ucvvirtual.edu.pe
Universidad César Vallejo, Piura, Piura
Perú
<https://orcid.org/0000-0001-5394-7642>

Recepción: 25 de marzo 2026
Revisado: 26 de abril 2026
Aprobación: 15 de mayo 2026
Publicado: 01 de julio 2026

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

RESUMEN

El presente estudio tuvo como propósito analizar la evidencia científica acerca de la relación entre la regulación emocional y la co-construcción del conocimiento en el aprendizaje colaborativo de estudiantes de educación secundaria. Se desarrolló una revisión sistemática con enfoque cualitativo, guiada por la declaración PRISMA 2020, a partir de artículos indexados en SciELO y publicados entre 2021 y 2026. La información se recopiló mediante fichas de registro y una matriz de codificación, y fue interpretada mediante análisis de contenido. El corpus estuvo conformado por 11 estudios realizados en Perú, Chile, México, Ecuador, Brasil y Colombia. Los hallazgos se organizaron en cuatro categorías: regulación emocional, aprendizaje colaborativo, clima emocional y convivencia dialógica, y mediación docente. Se concluye que la calidad del conocimiento construido en grupo depende de la capacidad de los estudiantes para gestionar la frustración, los desacuerdos y la ansiedad, así como del apoyo docente para promover confianza, diálogo.

Descriptores: Regulación emocional; aprendizaje activo; trabajo en grupo; educación secundaria; clima escolar. (Tesauro UNESCO)

ABSTRACT

The purpose of this study was to analyze the scientific evidence regarding the relationship between emotional regulation and knowledge co-construction in the collaborative learning of secondary education students. A qualitative systematic review was conducted, guided by the PRISMA 2020 statement, based on articles indexed in SciELO and published between 2021 and 2026. Information was collected through data-recording forms and a coding matrix and interpreted using content analysis. The corpus consisted of 11 studies carried out in Peru, Chile, Mexico, Ecuador, Brazil, and Colombia. The findings were organized into four categories: emotional regulation, collaborative learning, emotional climate and dialogic coexistence, and teacher mediation. The study concludes that the quality of knowledge constructed in groups depends on students' ability to manage frustration, disagreements, and anxiety, as well as on teacher support in fostering trust, communication, and dialogue. These factors strengthen collaborative participation and meaningful learning experiences.

Descriptors: Emotional regulation; active learning; group work; secondary education; school climate. (UNESCO Thesaurus)

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

INTRODUCCIÓN

En las aulas de secundaria se pide cada vez con más frecuencia que los estudiantes aprendan juntos: que discutan una idea, comparen soluciones y lleguen a acuerdos. Esta forma de trabajo, conocida como aprendizaje colaborativo, parte de una premisa sencilla: el conocimiento no se transmite de una mente a otra, sino que se construye en la interacción. Cuando la colaboración funciona, el grupo produce comprensiones que ninguno de sus miembros habría alcanzado por separado; a ese proceso se le denomina co-construcción del conocimiento.

Sin embargo, juntar a varios adolescentes alrededor de una tarea no garantiza que colaboren. En el trabajo en grupo aparecen desacuerdos, ritmos distintos, frustración ante una tarea difícil y temor a equivocarse delante de los compañeros. Ube-Ronquillo (2024) encontró que, entre estudiantes de secundaria que trabajaron en equipo en ciencias sociales, la resolución de conflictos fue el aspecto peor valorado del proceso, y que la participación desigual de los integrantes era una de las principales dificultades. Algo parecido describen Álamos-Gómez & Montes Anguita (2022) en un aula de música chilena, donde los grupos tuvieron más problemas para ponerse de acuerdo y tomar decisiones que para crear.

Estas dificultades tienen un componente emocional evidente. La regulación emocional, entendida como el conjunto de procesos con los que una persona reconoce, modula y expresa sus emociones, ha sido estudiada sobre todo como una capacidad individual. Barraza-López (2026) propone integrar los distintos enfoques teóricos en principios útiles para la escuela: la regulación es dinámica, puede aprenderse, requiere conciencia emocional y se favorece cuando el entorno valida lo que el estudiante siente. Este último principio pone de relieve que regular las emociones no es solo una tarea personal, sino también un proceso que ocurre en relación con otros.

La adolescencia vuelve especialmente relevante esta mirada. Los estudiantes de secundaria atraviesan cambios emocionales intensos y dan gran importancia a la aceptación de sus pares, de modo que el trabajo en grupo puede ser tanto una fuente de

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

apoyo como de tensión. Reyes Romero (2025) reportó que el 92 % de los estudiantes mexicanos de nivel medio superior consultados consideraba que sus emociones influían en su rendimiento, y que casi todos reconocían el efecto del trato docente en su aprendizaje.

Pese a ello, la investigación educativa ha tendido a estudiar por separado lo emocional y lo cognitivo: por un lado, las habilidades socioemocionales y la convivencia; por otro, el rendimiento y la calidad del trabajo académico. Hace falta una síntesis que reúna ambos planos y muestre cómo se entrelazan cuando los adolescentes aprenden en grupo. En atención a ello, el objetivo de este artículo es analizar la evidencia científica sobre la relación entre la regulación emocional y la co-construcción del conocimiento durante el aprendizaje colaborativo en estudiantes de educación secundaria.

MÉTODO

Se realizó una revisión sistemática con enfoque cualitativo y alcance descriptivo, siguiendo las fases de la declaración PRISMA 2020: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. Como instrumentos se emplearon fichas de registro bibliográfico y una matriz de codificación, y la información se interpretó mediante análisis de contenido.

La búsqueda se limitó a la red SciELO, por reunir revistas iberoamericanas de acceso abierto y con revisión por pares. Se combinaron descriptores en español e inglés mediante operadores booleanos, según se detalla en la tabla 1.

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

Tabla 1.
Estrategia de búsqueda.

<i>Elemento</i>	<i>Descripción</i>
Base de datos	Red SciELO (colecciones de Perú, Venezuela, Bolivia, México y Costa Rica, entre otras).
Descriptores	("regulación emocional" OR "inteligencia emocional" OR "habilidades socioemocionales") AND ("aprendizaje colaborativo" OR "trabajo en equipo" OR "convivencia" OR "clima de aula") AND ("secundaria" OR "bachillerato").
Período e idioma	Artículos publicados entre 2021 y 2026, en español, inglés o portugués.

Elaboración: El autor.

Se incluyeron artículos originales y revisiones sistemáticas evaluados por pares que trataran la regulación emocional, las habilidades socioemocionales, el clima de aula o el trabajo colaborativo de estudiantes de secundaria o bachillerato. De manera complementaria, se admitió un estudio de primaria centrado en la calidad de las interacciones en el aula, por su aporte a la comprensión de la mediación docente. Se excluyeron tesis, libros, actas de congresos y demás literatura gris, así como los ensayos sin datos empíricos, que se utilizaron solo como marco conceptual.

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

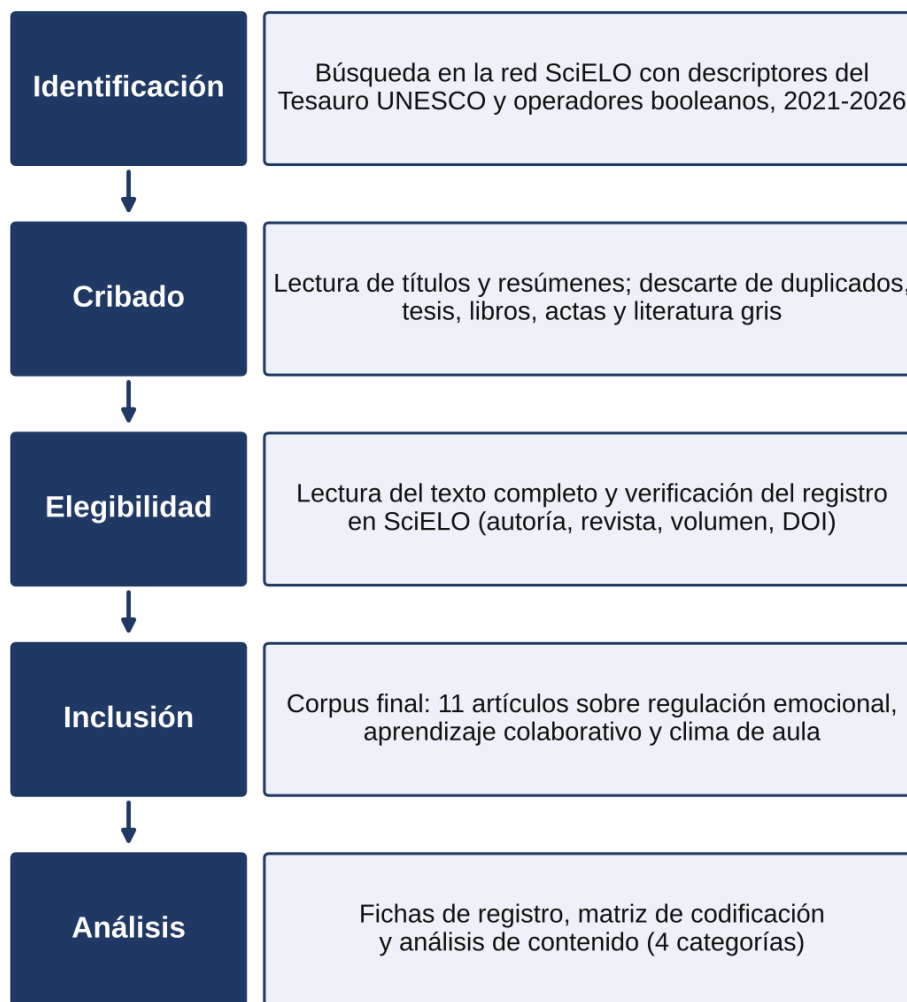


Figura 1. Procedimiento de la revisión sistemática.

Elaboración: El autor.

La figura 1 resume el procedimiento. Tras la lectura de títulos y resúmenes, los registros elegibles se revisaron en texto completo, y en esa fase se confirmó en la plataforma SciELO la autoría, la revista, el volumen y el DOI cuando estaba disponible. Al término del proceso quedaron 11 artículos, que conforman el corpus de análisis.

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

RESULTADOS

La tabla 2 presenta los estudios incluidos, ordenados alfabéticamente, con el nivel educativo en el que se realizó cada uno.

Tabla 2.
Estudios que conforman el corpus de la revisión.

Autores y año	Título	Nivel educativo
Álamos-Gómez & Montes Anguita (2022)	Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: una experiencia didáctica en el aula de Música.	Secundaria
Albarrán-Molina (2026)	Educación en valores y las habilidades socioemocionales en estudiantes brasileños de secundaria: un análisis descriptivo.	Bachillerato
Barahona & Chávez (2024)	La resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de la Unidad Educativa Manabí del Ecuador.	Bachillerato
Borjas Espiritu et al. (2024)	Aprendizaje colaborativo en post pandemia.	Secundaria
Murguía Suárez (2026)	Convivencia escolar en instituciones educativas de secundaria: una revisión sistemática.	Secundaria
Reyes Romero (2025)	La inteligencia emocional y su impacto en el rendimiento académico en el nivel medio superior. Perspectiva de los estudiantes.	Medio superior
Rojas-Ospina et al. (2025)	Interacciones en el aula: un programa de intervención en clases de ciencias naturales de primaria.	Primaria
Saldarriaga-Reto (2026)	Habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria.	Secundaria
Tacca Huamán et al. (2022)	Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de covid-19.	Secundaria
Teves-Ccanre et al. (2025)	Convivencia democrática y clima escolar en estudiantes de Ayacucho.	Secundaria
Ube-Ronquillo (2024)	Trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en las ciencias sociales.	Secundaria

Elaboración: El autor.

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

Diez de los once estudios se desarrollaron con estudiantes de secundaria, bachillerato o nivel medio superior, y uno en primaria. Por su diseño, cuatro son cuantitativos descriptivos o correlacionales, dos son mixtos, dos son cualitativos, uno es cuasiexperimental y dos son revisiones sistemáticas. Cabe destacar que ninguno midió de forma directa la regulación emocional compartida mientras los grupos trabajaban, por lo que la relación entre emoción y co-construcción se reconstruye a partir de evidencias complementarias. El análisis permitió organizar los hallazgos en cuatro categorías.

Tabla 3.

Regulación emocional individual y compartida.

<i>Regulación emocional individual y compartida</i>
Conciencia emocional
Estrategias de afrontamiento
Apoyo entre pares
Autorregulación

Fuente: Tacca Huamán et al. (2022); Barahona & Chávez (2024); Reyes Romero (2025); Albarrán-Molina (2026).

Los estudios muestran que los adolescentes reconocen el peso de sus emociones en el aprendizaje, aunque no siempre cuentan con recursos para regularlas. Reyes Romero (2025) identificó la alegría, la tristeza, el enojo, la ansiedad y la frustración como las emociones más presentes en estudiantes de nivel medio superior, quienes recurrían a la respiración, la música o las pausas para calmarse. En Ecuador, la resiliencia de estudiantes de bachillerato se asoció positivamente con la percepción, el afrontamiento y la expresión emocional (Barahona & Chávez, 2024). La dimensión social de la regulación aparece en el estudio de Tacca Huamán et al. (2022): para manejar el estrés, los adolescentes limeños se apoyaban en la interacción con familiares y amigos y en el buen humor. En contraste, Albarrán-Molina (2026) halló que la autorregulación y la

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

comunicación efectiva se manifestaban solo de manera ocasional en estudiantes brasileños de bachillerato.

Tabla 4.

El aprendizaje colaborativo como espacio de co-construcción.

<i>El aprendizaje colaborativo como espacio de co-construcción</i>
Diálogo entre pares
Toma de decisiones conjunta
Participación desigual
Pensamiento crítico

Fuente: Álamos-Gómez & Montes Anguita (2022); Borjas Espiritu et al. (2024); Ube-Ronquillo (2024).

Cuando el grupo logra dialogar, el trabajo colaborativo se convierte en un espacio de construcción conjunta. En el estudio de caso de Álamos-Gómez & Montes Anguita (2022), los estudiantes compusieron piezas musicales en equipo con un diálogo fluido entre pares y con el docente, y la co-construcción figuró entre los rasgos de la pedagogía creativa observados; aun así, el trabajo colaborativo obtuvo la puntuación más baja de la rúbrica. Ube-Ronquillo (2024) reportó que los estudiantes percibían avances en comunicación, pensamiento crítico y resolución de problemas, pero señalaban la participación desigual como obstáculo. Borjas Espiritu et al. (2024), desde un enfoque fenomenológico, encontraron que los participantes se concentraban en cumplir la tarea asignada y que escaseaban los espacios de reflexión, condición necesaria para que el intercambio vaya más allá de repartir el trabajo.

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

Tabla 5.

Clima emocional y convivencia dialógica.

<i>Clima emocional y convivencia dialógica</i>
Confianza y respeto
Diálogo y resolución de conflictos
Comunicación no violenta
Educación emocional

Fuente: Teves-Ccanre et al. (2025); Murguía Suárez (2026); Saldarriaga-Reto (2026).

El clima del aula funciona como el terreno en el que se desarrolla la colaboración. En Ayacucho, Teves-Ccanre et al. (2025) encontraron una correlación positiva y moderada entre la convivencia democrática y el clima escolar en 137 estudiantes de secundaria, con el diálogo y la resolución de conflictos entre sus dimensiones. La revisión de Murguía Suárez (2026) asocia los programas de mediación y de educación emocional con menos conflictos y mejores relaciones, y Saldarriaga-Reto (2026) explica que las habilidades socioemocionales ayudan a resolver conflictos porque permiten reconocer la carga emocional de la situación, comunicarse sin violencia y evitar respuestas impulsivas.

Tabla 6.

Mediación docente.

<i>Mediación docente</i>
Apoyo emocional
Andamiaje de la tarea
Normas de colaboración
Tutoría y acompañamiento

Fuente: Álamos-Gómez & Montes Anguita (2022); Rojas-Ospina et al. (2025); Saldarriaga-Reto (2026).

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

El docente aparece como la figura que hace posible que la emoción favorezca, y no obstaculice, la construcción conjunta. En el aula de música estudiada por Álamos-Gómez & Montes Anguita (2022), el profesor estableció normas de consenso, organizó ensayos graduales y atendió de forma explícita las habilidades interpersonales. Rojas-Ospina et al. (2025) mostraron que un programa de acompañamiento individualizado mejoró la sensibilidad docente, el clima del aula y la calidad de la retroalimentación, aunque en primaria y sin grupo control. Saldarriaga-Reto (2026), por su parte, señala que el liderazgo pedagógico y la tutoría condicionan el efecto de los programas socioemocionales.

La tabla 7 sintetiza los hallazgos principales al cruzar las cuatro categorías.

Tabla 7.
Matriz de hallazgos principales.

Categoría	Autores	Implicación para la secundaria
Regulación emocional	Tacca Huamán et al. (2022); Reyes Romero (2025)	Las emociones influyen en el rendimiento y se regulan con apoyo de los pares y del entorno.
Co-construcción	Álamos-Gómez & Montes Anguita (2022); Ube-Ronquillo (2024)	El diálogo genera aprendizaje compartido, pero el desacuerdo y la participación desigual lo limitan.
Clima y convivencia	Teves-Ccanre et al. (2025); Saldarriaga-Reto (2026)	Un clima de diálogo y respeto facilita la resolución de conflictos en el grupo.
Mediación docente	Rojas-Ospina et al. (2025); Murguía Suárez (2026)	El acompañamiento docente y la educación emocional sostienen la colaboración.

Elaboración: El autor.

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

DISCUSIÓN

La evidencia revisada sugiere que la regulación emocional y la co-construcción del conocimiento forman parte de un mismo proceso. El grupo construye conocimiento cuando sus integrantes pueden sostener el desacuerdo sin convertirlo en conflicto personal; cuando esa capacidad falla, la colaboración se reduce a repartir tareas. Las dificultades para llegar a acuerdos y la participación desigual descritas por Álamos-Gómez & Montes Anguita (2022) y Ube-Ronquillo (2024) pueden leerse, en este sentido, como problemas de regulación tanto como de organización.

Un segundo aspecto es el carácter social de la regulación. Que los adolescentes recurran a amigos y familiares para manejar el estrés (Tacca Huamán et al., 2022) y que el entorno que valida las emociones favorezca su regulación (Barraza-López, 2026) indica que el grupo de trabajo puede convertirse en un recurso regulador. Este planteamiento es coherente con la asociación entre resiliencia e inteligencia emocional observada por Barahona & Chávez (2024), y plantea la necesidad de enseñar estrategias de regulación de manera explícita, dado el escaso desarrollo de la autorregulación y la comunicación reportado por Albarrán-Molina (2026).

En tercer lugar, el lenguaje es el medio por el que la emoción y la cognición se encuentran en el aula. Molina et al. (2025) plantean el discurso metacomunicativo como herramienta para el aprendizaje: cuando el docente y los estudiantes explicitan cómo van a trabajar, qué se espera y cómo se tomarán las decisiones, el grupo dispone de reglas compartidas que reducen la incertidumbre y el conflicto. Esta idea dialoga con los hallazgos de Saldarriaga-Reto (2026) sobre la comunicación no violenta y con los de Teves-Ccanre et al. (2025) sobre el diálogo como dimensión de la convivencia democrática.

La mediación docente es la cuarta pieza. Los estudios coinciden en que el clima emocional no surge por sí solo: se construye con normas claras, andamiaje de la tarea y acompañamiento cercano (Álamos-Gómez & Montes Anguita, 2022; Rojas-Ospina et al., 2025). Para que esto ocurra, la formación del profesorado debe incorporar la dimensión socioemocional del trabajo en grupo; en esa línea, Isea Arguelles et al. (2026) muestran

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

que articular el currículo universitario con las necesidades reales del entorno mejora la pertinencia de la formación, un principio aplicable a la preparación de docentes que trabajarán con adolescentes.

Esta revisión presenta limitaciones. Se restringió a SciELO, por lo que pudo omitir estudios publicados en otras bases; el corpus es reducido, predominan los diseños transversales y de autorreporte, y ninguno de los estudios observó la regulación emocional compartida durante la interacción del grupo. Por ello, las relaciones descritas constituyen una síntesis interpretativa que requiere confirmación empírica.

CONCLUSIONES

La revisión permite concluir que la regulación emocional y la co-construcción del conocimiento se relacionan estrechamente durante el aprendizaje colaborativo en secundaria. El conocimiento compartido surge del diálogo, y el diálogo depende de que los estudiantes puedan manejar la frustración, la ansiedad y el desacuerdo.

La regulación emocional de los adolescentes no es solo un logro individual. Se apoya en los pares, la familia y el docente, de modo que el grupo de trabajo puede funcionar como un recurso que ayuda a sostener el esfuerzo conjunto.

El clima de aula y la convivencia dialógica son condiciones para la colaboración. Un ambiente de respeto y confianza, con normas claras y espacios de reflexión, facilita que las diferencias de opinión se conviertan en oportunidades de aprendizaje.

Por último, se recomienda que las instituciones de secundaria incorporen la educación emocional en el diseño de las actividades colaborativas y que futuras investigaciones observen directamente la interacción de los grupos, para comprender cómo se regulan las emociones mientras los estudiantes construyen conocimiento juntos.

FINANCIAMIENTO

No monetario.

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

AGRADECIMIENTOS

A la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, por el acompañamiento académico brindado durante la elaboración de este trabajo.

REFERENCIAS CONSULTADAS

- Álamos-Gómez, J., & Montes Anguita, R. (2022). Creatividad y aprendizaje colaborativo en educación secundaria: una experiencia didáctica en el aula de Música. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), pp. 155-183. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n92/1405-6666-rmie-27-92-155.pdf>
- Albarrán-Molina, J. D. (2026). Educación en valores y las habilidades socioemocionales en estudiantes brasileños de secundaria: un análisis descriptivo. *PROHOMINUM. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 8(2), pp. 484-492. Disponible en: <https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0504>
- Barahona, C. F., & Chávez, E. W. (2024). La resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de la Unidad Educativa Manabí del Ecuador. *Revista Espacios*, 45(2), pp. 1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n02p01>
- Barraza-López, R. (2026). Regulación emocional en educación: propuesta de clasificación e integración conceptual para la acción pedagógica. *Revista Electrónica Educare*, 30(1), pp. 1-15. Disponible en: <https://doi.org/10.15359/ree.30-1.21273>
- Borjas Espiritu, E., Córdova García, U., Valencia Vargas, E., & Quispe Cuadros, E. G. (2024). Aprendizaje colaborativo en post pandemia. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), pp. 1507-1515. Disponible en: <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.814>
- Isea Arguelles, J. J., Romero Fernández, A. J., Infante Miranda, M. E. & Comas Rodríguez, R. (2026). Integración de la vinculación con la sociedad en el currículo universitario: el caso en una universidad ecuatoriana. *Revista San Gregorio*, 1(65), pp. 72-79. Disponible en: <https://n9.cl/9abxxr>
- Molina, T., Lizcano, C., Burbano, L. & Isea, J. (2025). Discurso metacomunicativo como herramienta para el aprendizaje en el aula. *Revista Conrado*, 21(103), e4353, pp. 1-7. Disponible en: <https://n9.cl/30pax>

Cecilia Janeth Cevallos-Gonzalez

- Murguía Suárez, F. C. (2026). Convivencia escolar en instituciones educativas de secundaria: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(3), e603169. Disponible en: <https://ve.scielo.org/pdf/ric/v6n3/2739-0063-ric-6-03-e603169.pdf>
- Reyes Romero, V. (2025). La inteligencia emocional y su impacto en el rendimiento académico en el nivel medio superior. Perspectiva de los estudiantes. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 16(31), e1018. Disponible en: <https://doi.org/10.23913/ride.v16i31.2769>
- Rojas-Ospina, T., Guevara, M., & Treviño, E. (2025). Interacciones en el aula: un programa de intervención en clases de ciencias naturales de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(104), pp. 59-86. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662025000100059
- Saldarriaga-Reto, M. M. (2026). Habilidades socioemocionales en estudiantes de secundaria. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 19(1), pp. 46-58. Disponible en: <https://doi.org/10.37843/rted.v19i1.746>
- Tacca Huamán, D. R., Alva Rodríguez, M. A., & Tacca Huamán, A. L. (2022). Estrés, afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes adolescentes peruanos durante tiempos de covid-19. *Revista de Investigación Psicológica*, (27), pp. 15-32. Disponible en: <https://doi.org/10.53287/yhtp7673mi81z>
- Teves-Ccanre, R. A., Cuba-Vilca, L., & Saavedra-Carrion, N. P. (2025). Convivencia democrática y clima escolar en estudiantes de Ayacucho. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 18(1), pp. 51-59. Disponible en: <https://doi.org/10.37843/rted.v18i1.595>
- Ube-Ronquillo, C. L. (2024). Trabajo en equipo como estrategia de aprendizaje en las ciencias sociales. *Episteme Koinonía*, 7(13), pp. 366-384. Disponible en: <https://doi.org/10.35381/e.k.v7i13.3241>