

EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA DE LA REGULACIÓN EMOCIONAL EN EDUCACIÓN SECUNDARIA Y BACHILLERATO: BASE EMPÍRICA PARA EL DISEÑO DE UNA INTERVENCIÓN MEDIANTE IA Y GAMIFICACIÓN

Cecilia María Romero González ¹

Dra. María Brígido Mero ¹

1. INTRODUCCIÓN

El presente proyecto de investigación doctoral se sitúa en la intersección entre la psicología educativa y la tecnología de vanguardia, proponiendo analizar la implementación conjunta de la gamificación y la Inteligencia Artificial (IA) como catalizadores pedagógicos para el desarrollo socioemocional. Por ello, el foco de la investigación se centra en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en la isla de Gran Canaria, partiendo de la premisa de que los retos emocionales contemporáneos requieren respuestas educativas innovadoras y adaptadas a los ecosistemas digitales del siglo XXI.

En la coyuntura actual, el sistema educativo español atraviesa un cambio de paradigma en el que la excelencia académica ha dejado de concebirse como una métrica aislada integrarse con el bienestar psicosocial del alumnado. Esta transformación resulta especialmente relevante en la adolescencia, un periodo crítico de vulnerabilidad emocional y alta plasticidad neuronal. En este sentido, Campuzano-Ocampo et al. (2024) subrayan que la Inteligencia Emocional (IE), entendida como la capacidad de identificar, comprender y manejar las propias emociones y las de los demás, constituye un predictor clave tanto del éxito académico como de la estabilidad personal.

Desde una perspectiva sociocomunitaria, disponer de una IE consolidada tiene un impacto directo en el desarrollo saludable de los adolescentes, quienes suelen presentar menores índices de sintomatología ansioso-depresiva y estrés social. Por el contrario, tal y como señalan

¹ Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), España.

Extremera y Fernández-Berrocal (2013), un déficit en esta competencia se correlaciona con peores habilidades interpersonales y con una mayor propensión a conductas de riesgo. Esta realidad refuerza la necesidad de diseñar intervenciones educativas orientadas a fortalecer las competencias emocionales en edades tempranas.

A esta justificación se suma la evidencia neurocientífica. Según Bolívar Ramírez et al. (2022), el proceso de regulación emocional es determinante para la salud física y psicológica, especialmente en una adolescencia marcada por intensos cambios fisiológicos. Desde el punto de vista cerebral, resulta crucial fortalecer la conexión entre la corteza orbitofrontal, responsable del control cognitivo, y estructuras límbicas como la amígdala o el hipocampo. En consecuencia, el uso de herramientas gamificadas y de IA puede favorecer procesos de entrenamiento emocional que contribuyan al fortalecimiento de estas conexiones funcionales, favoreciendo respuestas emocionales más adaptativas y contribuyendo a la inhibición de conductas impulsivas (Bolívar Ramírez et al., 2022).

En esta línea, Arboleda Álvarez (2025) destaca que la interacción con sistemas inteligentes puede actuar como un “espejo social” que ofrece a los jóvenes un espacio de autoevaluación y exploración de la identidad. De forma complementaria, diversos estudios recientes muestran que la gamificación puede favorecer la motivación, el compromiso y la participación activa del alumnado al incorporar elementos propios del juego en contextos educativos formales (Jaramillo-Mediavilla et al., 2024; Reiter, 2025). Este planteamiento refuerza la pertinencia de emplear intervenciones tecnopedagógicas que, mediante la gamificación, orienten al estudiante hacia un uso ético, reflexivo y formativo de la IA como soporte para su educación socioemocional.

A pesar del consenso científico sobre la relevancia de la IE y el crecimiento exponencial de la tecnología educativa, la literatura reciente subraya que la Inteligencia Artificial ofrece un gran potencial para personalizar los procesos de aprendizaje mediante sistemas adaptativos capaces de analizar datos educativos y ajustar las actividades a las necesidades del alumnado. Sin embargo, se detecta una brecha significativa en la literatura empírica: la escasez de modelos que integren la narrativa inmersiva de la gamificación con la capacidad de personalización masiva de la Inteligencia Artificial Generativa (IAG) en el marco de la educación emocional en España. Si bien autores como CampuzanoOcampo et al. (2024) reconocen las bondades de ambas herramientas por separado, actualmente se carece de un marco válido que las integre para facilitar un aprendizaje emocional participativo y personalizado.

Por consiguiente, este trabajo se propone mitigar dicho vacío mediante un estudio exploratorio de fase diagnóstica. El objetivo principal es caracterizar los perfiles socioemocionales de una muestra de estudiantes de 3º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato con el fin de identificar sus necesidades regulatorias específicas. Este análisis constituye la base

empírica imprescindible para el diseño y la evaluación de una intervención posterior que permita determinar cómo estas tecnologías emergentes pueden mejorar la adquisición de competencias socioemocionales en la adolescencia, asegurando que el desarrollo tecnológico responda a evidencias reales obtenidas en el contexto escolar.

2. MÉTODO

Bajo la premisa de fundamentar una propuesta de alto rigor científico, la presente investigación se adscribe, en su etapa inicial, a un estudio de carácter descriptivo – correlacional con un enfoque cuantitativo y validez ecológica. Debido a la naturaleza exploratoria de esta fase de la investigación doctoral, se ha optado por un muestreo no probabilístico por conveniencia, constituyendo una muestra de 42 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Asimismo, para la recolección de datos se han empleado formularios digitales. Este hecho favorece la privacidad y la reducción del sesgo de deseabilidad social, garantizando un entorno seguro para la expresión de la autopercepción emocional de los adolescentes y facilitando el posterior tratamiento masivo de datos de cara a evaluar la eficiencia y eficacia de un programa de intervención que amalgaman mecánicas de gamificación e Inteligencia Artificial (IA) en entornos formales de Secundaria y Bachillerato.

Cabe destacar que el presente trabajo se inserta en una investigación doctoral más amplia, donde este diagnóstico constituye una condición *sine qua non* para la posterior configuración del modelo de Inteligencia Artificial y las mecánicas de gamificación, asegurando que la intervención tecnológica propuesta en la tesis se fundamente en necesidades empíricas reales y no en supuestos genéricos.

2.1. Fase diagnóstica previa

Como requisito perceptivo para la configuración del diseño de intervención tecnológica, se ha llevado a cabo una fase diagnóstica preliminar de carácter exploratorio. El propósito medular de esta etapa ha consistido en identificar el estado actual de las competencias socioemocionales del alumnado, permitiendo detectar áreas de vulnerabilidad específicas que legitimen el uso de herramientas de personalización asistidas por IA. En este sentido, dicha fase actúa como un análisis de necesidades real, garantizando que la arquitectura pedagógica de la intervención responda a déficits empíricamente contrastados y no meramente a presupuestos teóricos preestablecidos.

2.2. Participantes

En esta fase de diagnóstico inicial, se ha contado con una muestra de 42 participantes, cuya caracterización sociodemográfica corresponde a estudiantes de 3º y 4º de ESO y 1º de Bachillerato. El muestreo se ha realizado en un centro de titularidad concertada, asegurando una distribución que permitiera observar las transiciones emocionales entre el final de la etapa obligatoria y el inicio de la postobligatoria.

2.3. Instrumentos

Para la recolección de las evidencias empíricas, se ha implementado una batería psicométrica de constatada validez y fiabilidad en el ámbito académico. En concreto, el proceso se ha sustentado en la aplicación de un cuestionario integrado por la escala *Trait Meta - Mood Scale* (TMMS-24), destinada a evaluar la inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación), y el inventario *BarOn EQ-i:YV*, orientado a medir el funcionamiento socioemocional multifactorial.

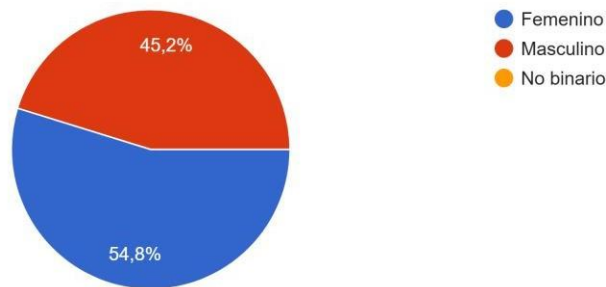
3. RESULTADOS

Los hallazgos derivados de la fase de diagnóstico inicial ofrecen una radiografía preliminar sobre las competencias socioemocionales del alumnado de ESO y Bachillerato. La muestra final analizada consta de 42 participantes, seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia en un entorno de validez ecológica. La distribución de género presenta una composición del 54,8% femenino y 45,2% masculino (ver **Figura 1**), lo que permite un análisis comparativo equilibrado para la detección de brechas diagnósticas. En cuanto a la etapa educativa, en la **Figura 2** se puede observar como la muestra se distribuye entre 3º de ESO (42,9%), 4º de ESO (23,8%) y 1º de Bachillerato (33,3%).

Figura 1

Distribución por género de los encuestados

Género
42 respuestas

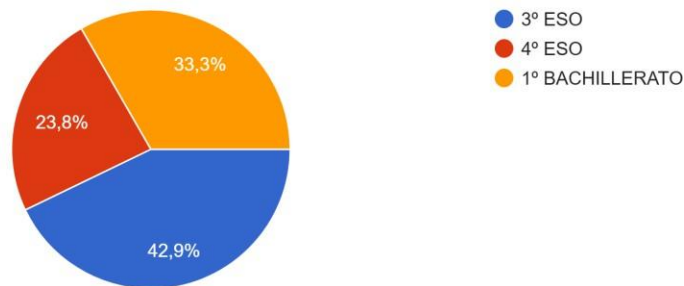


Nota. Gráfico extraído del cuestionario habilitado en Google Forms.

Figura 2

Distribución por etapa de los encuestados

Etapa educativa
42 respuestas



Nota. Gráfico extraído del cuestionario habilitado en Google Forms.

Por consiguiente, como se observa en la **Tabla 1**, los resultados descriptivos revelan una tendencia equilibrada, aunque mejorable, en las tres dimensiones de la inteligencia emocional percibida según el modelo del TMMS-24. Los estudiantes participantes presentan niveles moderados de Atención ($M = 3.20$; $DT = 0.85$), Claridad ($M = 3.17$; $DT = 0.92$) y Reparación ($M = 3.23$; $DT = 0.78$). Si bien estas puntuaciones sitúan a la muestra en un rango de estabilidad normativa, la proximidad de los valores al punto medio de la escala subraya una ventana de oportunidad pedagógica para el fortalecimiento de la competencia emocional.

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de las dimensiones de la escala TMMS-24

Descriptivas			
	ATENCIÓN EMOCIONAL	CLARIDAD EMOCIONAL	REPARACIÓN EMOCIONAL
N	42	42	42
Perdidos	0	0	0
Media	3.20	3.17	3.23
Mediana	3.13	3.06	3.25
Desviación estándar	0.880	0.867	0.753
Mínimo	1.13	1.25	1.25
Máximo	4.75	5.00	5.00

Nota. Escala de respuesta Likert de 1 (Nada de acuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo). N=42.

Del mismo modo, al analizar las diferencias en función del género (**Tabla 2**), se halló un resultado estadísticamente significativo en la dimensión de Reparación Emocional ($p = .003$), con un tamaño del efecto considerado grande ($d = 0.98$). Estos datos indican que los varones de la muestra reportan una capacidad de regulación y retorno al equilibrio emocional significativamente superior a la de sus compañeras. Por el contrario, no se observaron disparidades significativas en la Atención ($p = .441$) ni en la Claridad Emocional ($p = 0.636$), lo que sugiere que ambos géneros poseen una competencia similar para identificar y comprender sus estados afectivos, pero difieren críticamente en la fase ejecutiva de la autorregulación.

Tabla 2

Prueba t de Student para muestras independientes según el género (TMMS-24)

Intervalo de Confianza al 95%						
Estadístico	gl	p	Tamaño del Efecto	Inf	Superior	Su

ATENCIÓN EMOCIONAL AL	T de Student	0.779	4.00	0.441	L ad de Cohen	0.241	-0.370	0.850
CLARIDAD EMOCIONAL AL	T de Student	-0.477	4.00	0.636	L ad de Cohen	0.148	-0.755	0.462
REPARACIÓN EMOCIONAL AL	T de Student	-3.166	4.00	0.003	L ad de Cohen	0.981	-1.620	0.332

Nota. P < .05 indica significación estadística.

Seguendo con el análisis del estudio, en la **Tabla 3** se presenta las medias obtenidas en el cuestionario de regulación emocional (ERQ). Los resultados indican que los adolescentes utilizan estrategias de Supresión Expresiva (M = 4.64; DT= 1.35) y Reevaluación Cognitiva (M = 4.56; DT= 1.12) con una intensidad similar. Esta paridad en el uso de ambas estrategias revela una configuración emocional ambivalente en el alumnado. Si bien poseen la capacidad de reinterpretar situaciones estresantes, aunque mantienen una tendencia elevada a la inhibición de la expresión emocional externa.

Tabla 3

Estadísticos descriptivos de las dimensiones del cuestionario ERQ

Descriptivas		
	Supresión Expresiva	Reevaluación Cognitiva
N	42	42
Perdidos	0	0
Media	4.64	4.56
Mediana	4.88	4.67
Desviación estándar	1.63	1.07
Mínimo	1.00	1.33

Máximo

7.00

6.50

Nota. Escala de respuesta Likert de 1 (Totalmente desacuerdo) a 7 (Totalmente de acuerdo).

Finalmente, el análisis inferencial sobre la regulación emocional (**Tabla 4**) confirma una diferencia significativa en la Reevaluación Cognitiva ($p = .013$), con un tamaño del efecto intermedio – alto ($d = 0.80$), donde los alumnos varones reportan una mayor predisposición a cambiar su perspectiva mental ante situaciones estresantes. En cuanto a la Supresión Expresiva ($p = .723$), no se detectaron disparidades, lo que indica que la tendencia a inhibir la expresión emocional es un rasgo transversal al género en esta etapa evolutiva.

Tabla 4

Prueba t de Student para muestras independientes según el género (ERQ)

		Intervalo de Confianza al 95%						
		Estadístico	gl	p	Tamaño del Efecto	Inf	Superior	
Reevaluación Cognitiva	T Student	-2.590	4	.013	L	-0.803	-1.431	-0.166
Supresión Expresiva	T Student	-0.357	4	.723	L	-0.111	-0.718	0.498

Nota. $p < .05$ indica significación estadística.

Para terminar con el apartado, la validez psicométrica y la replicabilidad de los hallazgos, se calculó la consistencia interna de los instrumentos mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (ver **Tabla 5**). Los resultados muestran una fiabilidad excelente para la dimensión de Atención Emocional ($\alpha = ,91$) y niveles de consistencia interna altamente satisfactorios en el resto de las subescalas, con valores comprendidos entre ,80 y ,89. Estos índices confirman que los instrumentos empleados no solo son precisos para la caracterización socioemocional de la muestra, sino que proporcionan un conjunto de datos robusto y libre de error de medida significativo.

Tabla 5

Consistencia interna de las dimensiones de las escalas TMMS-24 y ERQ

Estadísticas de Fiabilidad de Escala TMMS-24 y ERQ		
	Alfa de Cronbach	Número de ítems
Atención Emocional	0.909	8
Claridad Emocional	0.887	8
Reparación Emocional	0.823	8
Reevaluación Cognitiva	0.803	6
Supresión Expresiva	0.889	4

Nota. El coeficiente $\alpha > ,70$ se considera aceptable y $> ,80$ bueno/excelente.

4. DISCUSIÓN

Los resultados del presente diagnóstico muestran un perfil emocional complejo en la muestra de adolescentes de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. En particular, se observan diferencias significativas entre sexos en la Reparación Emocional ($p = .003$, $d = 0.98$) y la Reevaluación Cognitiva ($p = .013$, $d = 0.80$), ambas con tamaños del efecto grandes, lo que indica que las alumnas perciben una menor capacidad para transformar o modular estados emocionales negativos en comparación con los varones. Este patrón coincide con lo descrito tanto en estudios internacionales, que apuntan a una mayor sensibilidad emocional y a una menor percepción de control sobre los afectos negativos en las chicas (Goubet & Chryssikou 2019), como en la literatura española, donde se ha destacado su mayor vulnerabilidad psicosocial (Leal López & Moreno Rodríguez, 2025).

Del mismo modo, las diferencias observadas en la Reevaluación Cognitiva se alinean con Martín Seoane et al. (2011), quienes señalan que los varones tienden a utilizar estrategias más operativas y basadas en autoinstrucciones cognitivas, lo que concuerda con los resultados obtenidos. Por otra parte, la ausencia de diferencias significativas en la Supresión Expresiva es coherente con la literatura que relaciona la inhibición emocional con los procesos de socialización de género; Hernando et al. (2013) explican que estas dinámicas favorecen la ocultación de la vulnerabilidad como mecanismo de adaptación social durante la adolescencia. Esta interpretación se ve reforzada por los hallazgos de Amezcua Membrilla y Pichardo Martínez (2000), quienes encontraron que los chicos muestran un mayor autoconcepto emocional, coherente con una percepción más eficaz del manejo afectivo.

Aunque existe un alto grado de coincidencia con estudios previos, algunos trabajos internacionales han descrito diferencias menos marcadas entre sexos en la Reevaluación Cognitiva y la Reparación Emocional. La presencia de diferencias claras en esta muestra podría responder a factores específicos del contexto sociocultural español, donde la presión social y los modelos de género parecen influir notablemente en la vivencia emocional durante la adolescencia.

Las explicaciones de este patrón pueden comprenderse desde distintos marcos interpretativos. Por un lado, los estilos diferenciales de afrontamiento identificados por Martín Seoane et al. (2011) permiten entender por qué los varones puntúan más alto en Reevaluación Cognitiva, mientras que las adolescentes tienden a recurrir con mayor frecuencia a estrategias basadas en el apoyo emocional o en formas más pasivas de afrontamiento. Por otro lado, la ausencia de diferencias en Supresión Expresiva podría deberse a una socialización emocional que incentiva la inhibición afectiva como mecanismo de adaptación social para ambos sexos, tal como explican Hernando et al. (2013). La combinación de una menor Reparación Emocional y una tendencia a la inhibición en las alumnas coincide con el perfil de vulnerabilidad descrito por Leal López y Moreno Rodríguez (2025).

Finalmente, la correlación positiva entre Claridad Emocional y Reevaluación Cognitiva refuerza la idea de que una mejor identificación de los sentimientos facilita el uso de estrategias cognitivas adaptativas, lo que sugiere que trabajar la alfabetización emocional puede generar efectos beneficiosos en cascada sobre la regulación emocional. Diversos estudios recientes han mostrado que la reevaluación cognitiva constituye una de las estrategias más adaptativas para promover el bienestar psicológico en la adolescencia. En esta línea, la revisión sistemática de Shum et al. (2025) identifica de manera consistente una relación positiva entre reevaluación cognitiva y bienestar en adolescentes tempranos, a partir del análisis de 63 estudios internacionales. De forma complementaria, Willner et al. (2022) señalan que la reevaluación es una estrategia crucial cuyo uso y eficacia aumentan a lo largo del desarrollo, destacándola como

un recurso central en los procesos reguladores durante la adolescencia. Estos hallazgos contemporáneos consolidan la importancia de incorporar la reevaluación cognitiva como objetivo explícito de las intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento emocional del alumnado.

En consecuencia, la intervención futura basada en IA y gamificación debe dirigirse a todo el alumnado para reforzar una base común de alfabetización emocional, pero incorporando un grado de personalización que permita ajustar el andamiaje regulatorio a las necesidades de cada perfil. En el caso de las alumnas, será especialmente relevante priorizar la Reparación Emocional, utilizando la tecnología para transformar la identificación del malestar en una competencia ejecutiva orientada al alivio y la autorregulación, de modo que la intervención responda específicamente a la brecha detectada en este diagnóstico.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, es importante destacar que los hallazgos en esta fase de diagnóstico dan cumplimiento al Objetivo Específico 1 del Plan de Investigación doctoral, orientado a la identificación y caracterización de las necesidades socioemocionales del alumnado de la ESO y Bachillerato. Asimismo, la presente investigación permite concluir que el desarrollo socioemocional en ambas etapas educativas presenta matices significativos que exigen una respuesta pedagógica personalizada. Esta identificación de perfiles diferenciales por género permite abordar el Objetivo Específico 2 del plan doctoral. Por lo tanto, estos datos diagnósticos confirman una brecha de género relevante, donde las alumnas muestran una capacidad de Reparación Emocional y un uso de estrategias de Reevaluación Cognitiva significativamente menores que sus compañeros varones. Este hito permite asegurar que la herramienta de IA y las dinámicas de gamificación no sean genéricas, sino que respondan a las carencias ejecutivas reales detectadas.

A partir de esta vulnerabilidad detectada, se derivan decisiones de diseño fundamentales que integran de forma sinérgica la IA y la gamificación. La Inteligencia Artificial (incluido un modelo Gem/GPT) se empleará exclusivamente por la investigadora bajo un protocolo *Human-in-the-loop*, actuando como un motor personalizado que genera itinerarios de aprendizaje adaptativo. Estos itinerarios, volcados posteriormente en la gamificación, priorizarán un andamiaje reforzado en Reparación Emocional para el perfil femenino.

Por otro lado, las mecánicas de gamificación actuarán como el vehículo de interacción del alumnado, respondiendo a la Supresión Expresiva detectada. Para ello, se utilizarán narrativas inmersivas y “misiones de reevaluación” para que los estudiantes ensayen estrategias de regulación mediante el empleo de tecnologías emergentes e innovadoras. Por lo tanto, en esta arquitectura, la IA optimiza el diseño de los retos lúdicos, permitiendo la personalización que el

docente difícilmente puede alcanzar en ratios elevados, pero siempre bajo la supervisión y validación pedagógica de la investigadora.

En conclusión, los resultados de este estudio validan la necesidad de implementar itinerarios de aprendizaje emocional diferenciados y adaptativos en el currículo de Secundaria y Bachillerato. De ahí la ratificación en la innovación dentro del ámbito de Educación y TIC otorgando la fundamentación en un diagnóstico empírico robusto que sustente la ética de los algoritmos. Por lo tanto, este estudio sienta las bases para un ecosistema de aprendizaje emocionalmente inteligente, donde la tecnología actúa como catalizador del bienestar psicosocial en la sociedad digital del siglo XXI.

6. REFERENCIAS

Amezcu Membrilla, J. A., & Pichardo Martínez, M. (2000). Diferencias de género en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.

<https://revistas.um.es/analesps/article/view/29421>

Arboleda Álvarez, D. A. (2025). Inteligencia artificial y adolescencia: transformaciones en el desarrollo socioemocional en la era digital. *Ecuacientífica*, 3(7), 47-57. <https://doi.org/10.56519/qsc5sn71>

Bolívar Ramírez, M., Ríos Cruz, S. G., & Avendaño Prieto, B. L. (2022). Regulación emocional en adolescentes: importancia e influencia del contexto. *Apuntes de Bioética*, 5(2), 131-145. <https://doi.org/10.35383/apuntes.v5i2.796>

Campuzano-Ocampo, A. M., Lalangui-Villalta, M. F., Jumbo-Sandoval, C. P., Sallo-Chabla, A. E., & Moran-Astudillo, R. J. (2024). Desarrollo integral de los estudiantes: importancia de la inteligencia emocional en el Ambiente Escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(3), 7675-7693. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11959

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Padres y Maestros*, 352, 34-39. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170>

Goubet, K. E., & Chryssikou, E. G. (2019). Emotion regulation flexibility: Gender differences in context sensitivity and repertoire. *Frontiers in Psychology*, 10, 935. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00935>

- Hernando, Á., Oliva, A., & Pertegal, M. Á. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 22(1), 15-23. <https://doi.org/10.5093/in2013a3>
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., & Casillas-Martín, S. (2024). Impact of gamification on motivation and academic performance: A systematic review. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Leal López, E., & Moreno Rodríguez, C. (2025). Los procesos de socialización del género y la salud adolescente en España. *Apuntes de Psicología*, 43(1), 93-106. <https://doi.org/10.70478/apuntes.psi.2025.43.09>
- Martín Seoane, G., Lucas Molina, B., & Pulido Valero, R. (2011). Diferencias de género en el afrontamiento en la adolescencia. *Brocar. Cuadernos de Investigación Histórica*, 35, 157-166. <https://doi.org/10.18172/brocar.1599>
- Reiter, M. (2025). Gamification in education: Effectiveness and impact on student motivation. *Acta Educationis Generalis*, 15. <https://doi.org/10.2478/atd-2025-0013>
- Shum, C., Dockray, S., & McMahon, J. (2025). The relationship between cognitive reappraisal and psychological well-being during early adolescence: A scoping review. *Journal of Early Adolescence*, 45(1), 104–133. <https://doi.org/10.1177/02724316241231918>
- Willner, C. J., Hoffmann, J. D., Bailey, C. S., Harrison, A. P., Garcia, B., Ng, Z. J., Cipriano, C., & Brackett, M. A. (2022). The development of cognitive reappraisal from early childhood through adolescence: A systematic review and methodological recommendations. *Frontiers in Psychology*, 13, 875964. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.875964>