Revista Latinoamericana de Psicología

https://revistalatinoamericanadepsicologia.konradlorenz.edu.co/

ORIGINAL

Diferencias en salud mental y bienestar subjetivo entre escolares con y sin alta capacidad en Chile

Gabriela Flores-Oyarzo [a,*], **Jorge Maluenda-Albornoz** [b], **Cristian Oyanadel** [a]

[a] *Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Psicología, Universidad de Concepción, Chile*
[b] *Facultad de Ingeniería, Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Concepción, Chile*

Recibido el 15 de marzo de 2025; ***aceptado*** el 5 de enero de 2026

Resumen | **Introducción:** Dado el interés que despierta la alta capacidad como tema de estudio, y que la evidencia actual la reconoce tanto como un factor de riesgo como protector en el desarrollo socioafectivo, este estudio se ha propuesto analizar diferencias en salud mental y bienestar subjetivo entre escolares chilenos con y sin alta capacidad. **Método:** Se hizo un estudio cuantitativo, explicativo y transversal, utilizando el Test de Matrices Progresivas de Raven Escala General, Escala HADS adaptada y Escala PANAS adaptada. La muestra estuvo conformada por 431 escolares chilenos, entre 10 y 18 años, de los cuales un 42.92 % fue identificado con alta capacidad; de ellos, un 84.32 % participa de un programa de enriquecimiento extracurricular. Las diferencias en salud mental y bienestar subjetivo se analizaron con test de Mann-Whitney, y la interacción entre potencial intelectual y salud mental se analizó con un modelo de ecuaciones estructurales. **Resultados:** Se encontraron menores niveles de ansiedad y mayores niveles de afecto positivo en estudiantes con alta capacidad; un efecto negativo, significativo y directo del potencial intelectual sobre la ansiedad, y un efecto negativo, significativo e indirecto del potencial intelectual sobre ansiedad y depresión, mediado por el afecto positivo y negativo. **Conclusiones:** Se concluye que el potencial intelectual favorecería mayores indicadores de salud mental y bienestar subjetivo, posiblemente gracias a sus cualidades cognitivas y experiencias de enriquecimiento, y que el afecto media la interacción entre potencial intelectual y ansiedad y depresión. Se espera que futuras investigaciones profundicen en ello.

Palabras clave: Salud mental, bienestar subjetivo, alta capacidad, escolares, características socioafectivas

© 2025 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Differences in mental health and subjective well-being between students with and without giftedness in Chile

Abstract | **Introduction:** Given the interest in giftedness as a subject of study and the fact that current evidence recognizes it as both a risk factor and a protective factor in socio-emotional development, this study aims to analyze differences in mental health and subjective well-being among gifted Chilean schoolchildren. **Method:** A quantitative, explanatory, cross-sectional study was conducted using Raven's Progressive Matrices General Scale, the adapted HADS Scale, and the adapted PANAS Scale. The sample consisted of 431 Chilean schoolchildren between the ages of 10 and 18, of whom 42.92% were identified as gifted; of these, 84.32% participate in an extracurricular enrichment program. Differences in mental health and subjective well-being were analyzed using the Mann-Whitney test, and the interaction between intellectual potential and mental health was analyzed using a structural equation model. **Results:** Lower levels of anxiety and higher

* Autor de correspondencia.
Correo electrónico: gabflores@udec.cl

https://doi.org/10.14349/rlp.2025.v57.21
0120-0534/© 2025 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

levels of positive affect were found in students with high ability, a significant and direct negative effect of intellectual potential on anxiety, and a significant and indirect negative effect of intellectual potential on anxiety and depression, mediated by positive and negative affect. **Conclusions:** It is concluded that intellectual potential would favor higher indicators of mental health and subjective well-being, possibly thanks to its cognitive qualities and enriching experiences, and that affect mediates the interaction between intellectual potential and anxiety and depression. Future research is expected to delve deeper into this.

Keywords: Mental health, subjective well-being, giftedness, schoolchildren, socio-affective characteristics

© 2025 Fundación Universitaria Konrad Lorenz. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Alta capacidad: concepto, características y programas de enriquecimiento extracurricular

El concepto de *alta capacidad* (en adelante, AC) ha sufrido diversas transformaciones (Pérez Tejera et al., 2017), pero en este estudio se ha comprendido desde la propuesta de Navarro et al. (2021), quienes la definen como la presencia de aptitudes intelectuales expresadas espontáneamente, sin entrenamiento previo y constituidas como un potencial intelectual superior al 90 % de la población del mismo rango etario. Esta AC dota al estudiante de potencial para lograr un desempeño académico sobresaliente, en tanto sus necesidades educativas y socioafectivas sean atendidas (Navarro-Saldaña et al., 2021).

Si bien la población de estudiantes con AC es heterogénea, tienen ciertas cualidades comunes (Navarro-Saldaña et al., 2022). Entre sus características cognitivas, destaca la manifestación de una amplia variedad de intereses que pueden ser atípicos para su edad, poseen una gran capacidad de abstracción y pensamiento crítico, y logran conocimientos más profundos y complejos (Cabezas Alarcón, 2017; Navarro et al., 2022; Sastre Riba, 2014).

Y, entre sus cualidades socioafectivas, destacan una mayor sensibilidad, perfeccionismo, intensidad emocional, impaciencia, autocrítica y preocupación por problemas sociales e injusticias a temprana edad (Gómez-Arízaga et al., 2020; Navarro et al., 2022; Subotnik et al., 2018).

Un aspecto importante para considerar al hablar de AC tiene relación con el papel que juegan los catalizadores ambientales en la cristalización del potencial intelectual en desempeño sobresaliente (Gagné, 2015; Navarro-Saldaña et al., 2022). En este sentido, los programas de enriquecimiento extracurricular (en adelante, PEE) juegan un rol central en la satisfacción de sus necesidades educativas especiales y necesidades socioafectivas, favoreciendo la transformación del potencial intelectual en desempeño sobresaliente (Navarro-Saldaña et al., 2021; Navarro-Saldaña, 2024).

En Chile, los PEE surgen con el fin de satisfacer las necesidades de escolares con AC que no estaban siendo atendidas por el sistema escolar regular. Por medio de la implementación de estrategias psicoeducativas que aportan a la estimulación del desarrollo cognitivo y socioafectivo, se favorece la transformación del alto potencial intelectual en desempeño sobresaliente (Navarro-Saldaña et al., 2021; Navarro-Saldaña, 2024).

Un metaanálisis realizado por Gül y Ayık (2025) demostró que los programas de enriquecimiento tienen el potencial de promover el desarrollo no solo de aspectos cognitivos, sino también socioafectivos, como el fortalecimiento del autoconcepto, la motivación y el liderazgo.

Salud mental y bienestar en estudiantes con alta capacidad

Los trastornos de salud mental son una preocupación de salud pública local y mundial. En Chile, se estima que un 35.2 % de estudiantes entre 13 y 19 años sufre de depresión y un 25.9 % sufre de ansiedad (Crockett & Martínez, 2023).

En ese contexto, los estudiantes con AC no estarían libres de presentar problemas de salud mental, donde la evidencia muestra que estos estudiantes experimentarían estrés de manera intensa y requerirían más tiempo para aliviar los síntomas derivados de ello (Arévalo-Proaño et al., 2019).

Por otro lado, su experiencia como estudiantes con un alto potencial intelectual contiene experiencias estresantes, causales de ansiedad y depresión (Gaesser, 2018; Winsor & Mueller, 2020); entre ellas, su percepción de ser distintos a sus pares sin AC, su sensibilidad y percepción compleja del mundo (Jackson & Peterson, 2003; Pfeiffer & Stocking, 2000).

Sin embargo, el desarrollo socioemocional de estudiantes con AC ha generado debate desde hace algunas décadas (Olton-Weber et al., 2020). Algunos estudios revelan que cualidades como la asincronía en el desarrollo, altos niveles de perfeccionismo y el enfrentar experiencias asociadas a expectativas poco realistas respecto a su rendimiento estarían asociadas a una mayor vulnerabilidad de este estudiantado para desarrollar dificultades socioemocionales (Zeidner, 2021).

En su contraparte, hay evidencia que demuestra que un alto potencial intelectual actúa como un factor protector en la salud mental y el bienestar, destacando, entre sus fortalezas, mayores niveles de autoconcepto global, autoconcepto académico, satisfacción con la vida y mejores estrategias de autorregulación y regulación emocional (Duplenne et al., 2024; Navarro-Saldaña et al., 2021).

Un factor protector en el desarrollo socioafectivo de este estudiantado tiene relación con que el potencial intelectual les ayudaría a enfrentar los desafíos de manera más exitosa, ya que les permite procesar los eventos adversos de una manera más adaptativa y encontrar

oportunidades de crecimiento en dichas dificultades (Zeidner, 2021).

Pero, aun cuando no hay acuerdo respecto a la posición de ventaja o desventaja socioafectiva de los estudiantes con AC (Duplenne et al., 2024), sobre lo que parece haber consenso es que las personas con AC son un valioso recurso para el desarrollo social, y comprender sus características socioafectivas cobra relevancia en la generación de estrategias orientadas a satisfacer sus necesidades educativas y socioafectivas para transformar el potencial intelectual en desempeño sobresaliente (Navarro-Saldaña et al., 2022).

Ansiedad y depresión en escolares con alta capacidad

Actualmente, no habría acuerdo respecto de la relación entre AC y ansiedad (Duplenne et al., 2024; Gubbels et al., 2018). Un metaanálisis realizado por Duplenne et al. (2024) da cuenta de que algunos estudios demuestran que personas con AC reportarían menores niveles de ansiedad que sus pares sin AC, pero también hay evidencia que propone lo contrario, e incluso algunos reportan que no habría diferencias significativas entre ambos grupos.

Cuando se habla de los factores causales de ansiedad más comunes en escolares con AC, se encuentra la asincronía académica y social con sus pares sin AC, el exceso de compromiso en el deseo de explorar diversas áreas de interés y recibir mensajes contradictorios sobre la deseabilidad o indeseabilidad de su AC (Gaesser, 2018; Winsor & Mueller, 2020).

Por su parte, para la depresión tampoco hay consenso sobre la posición de ventaja o desventaja de estos estudiantes respecto de aquellos sin AC. El metaanálisis realizado por Duplenne et al. (2024) revela que, aun cuando un gran porcentaje de la evidencia empírica sustenta que la AC sería un factor protector frente a la sintomatología depresiva, otros estudios sugieren una mayor vulnerabilidad en esta población o, incluso, que no hay diferencias entre ambos grupos.

En cuanto a los precursores de estados depresivos en escolares con AC, parte de la evidencia revela que los posibles desafíos en la adaptación que viven estos estudiantes, la percepción de ser distintos a sus pares sin AC, su sensibilidad a la crítica y percepción compleja del mundo son algunos de los más comunes (Jackson & Peterson, 2003; Pfeiffer & Stocking, 2000; Winsor & Mueller, 2020).

Bienestar subjetivo en escolares con alta capacidad

La evidencia sobre la relación entre bienestar subjetivo y AC es escasa. Sin embargo, gran parte de la evidencia disponible analiza indicadores de bienestar psicológico y un número menor se enfoca en componentes del bienestar subjetivo, de los cuales la mayoría se centra en el aspecto cognitivo (Casino-García et al., 2019).

Bergold et al. (2020) reportaron que no existen diferencias significativas entre estudiantes con y sin AC. Se encontró una ventaja pequeña en aquellos con AC en satisfacción con la vida y una pequeña desventaja en el estado de ánimo. Sin embargo, Casino-García et al. (2019) reportaron que escolares con AC presentan niveles más bajos de bienestar subjetivo, indican sentir más tristeza y experimentan menos experiencias positivas que sus pares sin AC.

La evidencia actual aún no permite concluir si los escolares con AC están en una posición de ventaja o desventaja en comparación con sus pares sin AC respecto a los niveles de salud mental, y, al estudiar el bienestar subjetivo, es posible observar un vacío de conocimiento respecto a la consideración del componente afectivo de esta variable por sobre el componente cognitivo. Esta investigación busca ser un aporte para esclarecer dichos aspectos al evaluar la interacción entre potencial intelectual y variables de salud mental, mediadas por el afecto positivo y negativo.

Así, se ha propuesto el objetivo de analizar las diferencias en ansiedad, depresión, afecto positivo y afecto negativo entre escolares chilenos de 10 a 18 años, con y sin AC, y se plantearon las siguientes hipótesis:

H1: Existen diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad y depresión entre adolescentes con y sin alta capacidad intelectual.
H2: Existen diferencias estadísticamente significativas en afecto positivo y negativo entre adolescentes con y sin alta capacidad intelectual.
H3: El potencial intelectual se relaciona directa y significativamente con los niveles de ansiedad y depresión.
H4: El potencial intelectual se relaciona indirecta y significativamente con los niveles de ansiedad y depresión, mediado por el afecto positivo y negativo.

Método

Participantes

Se hizo un estudio cuantitativo, de alcance explicativo y de corte transversal. Para ello, se contó con una muestra no probabilística, con un tipo de muestreo por conveniencia, por contacto con actores clave de instituciones educativas de la provincia de Concepción, Chile.

La muestra estuvo conformada por 431 participantes, de los cuales un 42.92 % (n = 185) fue identificado con alta capacidad y un 51.74 % (n = 223) sin alta capacidad. Del total de participantes identificados con alta capacidad, un 84.32 % (n = 156) participa en un programa de enriquecimiento extracurricular para escolares con alto potencial intelectual.

La identificación de participantes con alta capacidad se llevó a cabo por dos vías. Una de ellas fue la identificación realizada previamente por el programa de enriquecimiento extracurricular al que asisten algunos de los participantes. El programa, en su proceso de selección regular, admite estudiantes que puntúan en el percentil 90 en el Test de Matrices Progresivas de Raven, escala general.

La segunda ruta fue la identificación de estudiantes por medio de la aplicación del Test de Matrices Progresivas de Raven, escala general, en los establecimientos educativos; el percentil 90 también es el puntaje de corte para la identificación de alta capacidad. Esta decisión

de puntaje de corte se realiza siguiendo los lineamientos de Cayssials (1993), quien propone la identificación de una persona con alta capacidad a partir del percentil 90.

En Chile existen distintos tipos de establecimiento educativo según su tipo de financiamiento, y en este estudio se consideraron tres: particular pagado, en el cual son los tutores del estudiantado quienes financian la matrícula; particular subvencionado, donde el financiamiento de la matrícula es compartido entre los tutores y fondos públicos o corporaciones; y públicos, donde el financiamiento de la matrícula es brindado en su totalidad por fondos públicos.

Por otro lado, en el sistema educativo chileno, el estudiantado transita su educación en tres niveles educativos: nivel preescolar (prekínder y kínder), enseñanza básica (desde primer año básico hasta octavo año básico) y enseñanza media (desde primero medio hasta cuarto medio

En este estudio participaron estudiantes desde quinto año básico hasta cuarto año medio, cuyas edades se encuentran entre los 10 y 18 años ($\bar{x}$ = 13.87; *DE* = 1.92; Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra por Sexo, Tipo de establecimiento y Nivel Educativo

Categoría	*n*	%
Sexo		
Mujer	225	52.20%
Hombre	188	43.60%
Prefiero no decir	13	3.00%
No informa	5	1.20%
Categoría	***n***	**%**
Tipo de establecimiento educativo		
Público	292	67.74%
Particular Subvencionado	134	31.09%
Particular Pagado	4	0.92%
Otro (Homeschool)	1	0.23%
Categoría	***n***	**%**
Nivel educativo		
Enseñanza básica	236	54.75%
Enseñanza media	195	45.24%

De los 431 participantes, 408 respondieron el instrumento para identificar AC. En la Tabla 2 se encuentra la distribución de estudiantes identificados con y sin AC según sexo, tipo de establecimiento educativo y nivel educativo.

Tabla 2. Distribución por Sexo, Nivel Educativo, Curso y Tipo de establecimiento, según potencial intelectual

Categoría	Potencial intelectual	*n*	%
Sexo			
Mujer (*n* = 211)	Con Alta Capacidad	87	41.23%
	Sin Alta Capacidad	124	58.76%
Hombre (*n* = 179)	Con Alta Capacidad	90	50.27%
	Sin Alta Capacidad	89	49.72%
Prefiero no decir (*n* = 13)	Con Alta Capacidad	7	53.84%
	Sin Alta Capacidad	6	46.15%
No informa (*n* = 5)	Con Alta Capacidad	1	20%
	Sin Alta Capacidad	4	80%
Categoría	**Potencial intelectual**	***n***	**%**
Tipo de establecimiento educativo			
Público (*n* = 276)	Con Alta Capacidad	137	49.63%
	Sin Alta Capacidad	139	50.36%
Particular Subvencionado (*n* = 127)	Con Alta Capacidad	43	33.85%
	Sin Alta Capacidad	84	66.14%
Particular Pagado (*n* = 4)	Con Alta Capacidad	4	100%
	Sin Alta Capacidad	0	0%
Otro (Homeschool) (*n* = 1)	Con Alta Capacidad	1	100%
	Sin Alta Capacidad	0	0%
Categoría	**Potencial intelectual**	***n***	**%**
Nivel educativo			
Enseñanza Básica (*n* = 223)	Con Alta Capacidad	98	43.94%
	Sin Alta Capacidad	125	56.05%
Enseñanza Media (*n* = 185)	Con Alta Capacidad	87	47.02%
	Sin Alta Capacidad	98	52.97%

Instrumentos

Test de matrices progresivas de Raven, escala general

Instrumento utilizado para identificar alta capacidad. Consiste en un test de capacidad intelectual y habilidad mental general no verbal que mide inteligencia fluida. Su administración puede ser colectiva y está compuesto por 60 matrices organizadas en cinco series, con 12 ítems cada una (Garzaniti et al., 2019; Navarro-Saldaña et al., 2022; Rossi-Casé et al., 2015).

Al medir el factor G, permite identificar la presencia o ausencia de alta capacidad y, dado que mide inteligencia fluida, permite comparar personas expuestas a diversas situaciones educativas (Garzaniti et al., 2019; Rossi-Casé et al., 2015).

Se analizó su confiabilidad con la fórmula de Kuder-Richardson, lo que reportó un valor de 0.86 puntos: indica un adecuado nivel de confiabilidad.

Escala de afecto positivo y negativo (PANAS), versión adaptada para niños y adolescentes chilenos

Es uno de los instrumentos más utilizados en investigación en psicología básica, clínica y positiva (Moreta-Herrera et al., 2021; Padros-Blazquez et al., 2023), y pretende medir el nivel experiencial de ciertas emociones y sentimientos (González et al., 2018).

Se ha traducido y adaptado en diversos países, incluido Chile (Moreta-Herrera et al., 2021). En este estudio se utilizó la versión adaptada de González et al. (2018), compuesta por 20 ítems en escala tipo Likert (*nada*, *muy poco*, *más o menos* y *mucho*), donde los participantes indicaron la frecuencia con que experimentaron cada emoción durante la última semana.

Algunas de las emociones incluidas en la escala son *cansado*, *alegre* y *triste* (González et al., 2018).

El instrumento se utilizó para medir la dimensión afectiva del bienestar subjetivo (afecto positivo y afecto negativo). Este estudio consideró por afecto positivo aquel que refleja el nivel en que una persona se siente activa, alerta y entusiasmada, mientras que, por afecto negativo, se refirió a sensaciones desagradables y distrés subjetivo que involucran estados de ánimo negativos como miedo, nerviosismo y disgusto (Mónaco et al., 2017; Moore et al., 2022).

Al analizar la confiabilidad del instrumento, la subescala de afecto negativo reportó 0.87 puntos y la subescala de afecto positivo reportó 0.86 puntos en omega de McDonald.

Escala de ansiedad y depresión hospitalaria (HADS), versión adaptada para niños y adolescentes chilenos

Escala diseñada para detectar síntomas clínicamente significativos de ansiedad y depresión en pacientes en contexto hospitalario. Tiene un formato de autoinforme breve y es reconocida como un instrumento con adecuadas propiedades psicométricas (Franco-Paredes & Castro-López, 2021).

En Chile, González-Loyola et al. (2020) realizaron una adaptación y validación en una muestra de 467 escolares chilenos, entre 8 y 16 años. Como resultado, quedó constituida por 12 ítems de escala tipo Likert (*nunca*, *a veces*, *varias veces* y *siempre o casi siempre*), de los cuales 6 son ítems para la subescala de ansiedad y 6 para depresión.

La escala permite identificar tres categorías: *fuera de riesgo*, *posible trastorno* y *probable trastorno*. Para la depresión, puntajes menores a 8 sitúan a la persona en la categoría *fuera de riesgo*; puntajes entre 8 y 10 corresponden a *posible trastorno depresivo*, y puntajes mayores a 10 corresponden a *probable trastorno depresivo*. Para la ansiedad, puntajes menores a 10 corresponden a *fuera de riesgo*; puntajes entre 10 y 13, a *posible trastorno ansioso*, y puntajes mayores a 13 corresponden a *probable trastorno ansioso*.

Entre los ítems se encuentran frases como “me sentí tenso o nervioso” y “me sentí alegre” (González et al., 2018).

Se utilizó el instrumento para detectar sintomatología ansiosa y depresiva. La ansiedad, entendida como una respuesta emocional a situaciones percibidas como amenazantes, provoca respuestas desadaptativas y desajustes fisiológicos, conductuales y cognitivos (Ministerio de Salud, 2020).

La depresión, por su parte, entendida como un trastorno caracterizado por síntomas como pérdida de interés y placer, sentimientos de culpa e inutilidad, tristeza continua y agotamiento (Yildiz & Kızıldağ, 2018).

Al analizar la confiabilidad del instrumento, la subescala de ansiedad reportó un coeficiente de confiabilidad de 0.85 puntos y la subescala de depresión reportó 0.61 puntos en omega de McDonald.

Procedimiento

Se visitaron las instituciones educativas y se entregó una carta informativa dirigida a los tutores del estudiantado, junto con el consentimiento informado para autorizar su participación.

Iniciada la aplicación de instrumentos, se recogió el consentimiento firmado por los tutores y, a quienes fueronautorizados,selesentregóelasentimientoinformado. Ambos documentos detallaron aspectos de confidencialidad, voluntariedad de participación, derecho a retractación, información de contacto para consultas, etc.

Quienes asintieron voluntariamente a participar respondieron los instrumentos durante un horario de clases coordinado previamente, con el fin de asegurar el mayor nivel posible de homogeneidad del proceso.

Se siguieron las directrices del Comité de Ética del Colegio de Psicólogos (1999) y los principios básicos señalados en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2000).

Ninguna institución recibió nóminas de participantes ni información sobre resultados individuales. Cada participante podía solicitar sus resultados, procedimiento que se describió en el consentimiento y asentimiento informado.

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética, Bioética y Bioseguridad de la Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo de la Universidad de Concepción (código CEBB 1643-2024).

Análisis de datos

Los datos se analizaron con el programa estadístico Jasp, versión 0.19.3 (The Jasp Team, 2018). Se efectuaron análisis descriptivos e inferenciales que permitieron comparar las medias obtenidas por estudiantes con y sin AC en sintomatología ansiosa, depresiva, afecto positivo y negativo. Dado que la muestra no se distribuyó normalmente, se aplicó la prueba de Mann-Whitney para dichas comparaciones.

Para examinar las relaciones directas e indirectas entre las variables incluidas en el modelo, se llevó a cabo un análisis de mediación. El procedimiento consistió en especificar un modelo de ecuaciones estructurales que incluyó efectos directos, efectos indirectos a través de las variables mediadoras y efectos totales. El análisis se realizó utilizando coeficientes estandarizados, con el

fin de facilitar la interpretación comparativa entre las rutas del modelo.

Los estimadores se calcularon mediante un enfoque basado en *bootstrap* por percentil, el cual proporcionó estimaciones robustas de los intervalos de confianza al 95 % para cada efecto. Este método permite evaluar la significancia de los efectos mediadores mediante la generación de múltiples muestras reespecificadas, calculando en cada una de ellas el valor del coeficiente correspondiente y derivando así límites de confianza no paramétricos.

Resultados

Salud mental: ansiedad y depresión

Del total de participantes, 416 respondieron a la escala HADS adaptada. Dado que la muestra no presenta una distribución normal (Shapiro-Wilk < .001), se compararon muestras independientes con la prueba de Mann-Whitney.

En ambas variables se identificaron altos niveles de sintomatología. En *depresión*, se reportó una media de $\bar{x}$ = 11.27 puntos (mediana = 11.00 puntos; *DE* = 2.91), mientras que en *ansiedad* la media fue de $\bar{x}$ = 14.46 puntos (mediana = 14.00 puntos; *DE* = 4.74). En la Tabla 3 se reporta la distribución por categoría en ambas variables.

Tabla 3. Distribución de la muestra por categoría de sintomatología en depresión y ansiedad

Categoría	*n*	%
Depresión		
Fuera de riesgo (< 8 puntos)	38	9.13%
Posible trastorno depresivo (8-10 puntos)	143	34.37%
Probable trastorno depresivo (> 10 puntos)	235	56.49%
Categoría	***n***	**%**
Ansiedad		
Fuera de riesgo (< 10 puntos)	74	17.78%
Posible trastorno ansioso (10-13 puntos)	119	28.60%
Probable trastorno ansioso (> 13 puntos)	223	53.60%

Al comparar los niveles de ansiedad y depresión entre estudiantes con y sin AC, se encontró que en *depresión* no habría diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (p = .185; U = 20613). Estudiantes con AC ($\bar{x}$ = 11.02; *DE* = 2.86; *Mdn* = 11; *RIQ* = 4) presentaron niveles de depresión más bajos que aquellos sin AC ($\bar{x}$ = 11.38; *DE* = 2.91; *Mdn* = 12; *RIQ* = 4).

En *ansiedad*, sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas (p < .001; U = 22940): los estudiantes sin AC ($\bar{x}$ = 15.14; *DE* = 4.71; *Mdn* = 15; *RIQ* = 7) presentaron niveles significativamente más altos que aquellos con AC ($\bar{x}$ = 13.48; *DE* = 4.68; *Mdn* = 13; *RIQ* = 7).

Bienestar subjetivo: afecto positivo y afecto negativo

Del total de participantes, 392 respondieron la escala PANAS adaptada. Dado que la muestra no presenta una distribución normal (Shapiro-Wilk < .001), se compararon muestras independientes con la prueba de Mann-Whitney.

Al analizar las variables, se encontró una media más alta en *afecto positivo* ($\bar{x}$ = 30.14; mediana = 31.00; *DE* = 5.92) que en *afecto negativo* ($\bar{x}$ = 22.64; mediana = 23.00; *DE* = 7.01); para ambas escalas, el puntaje mínimo es 10 y el puntaje máximo es 40.

Al comparar afecto negativo entre adolescentes con y sin AC, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (p < .001; U = 20484).

Estudiantes sin AC ($\bar{x}$ = 23.78; *DE* = 7.05; *Mdn* = 23.50; *RIQ* = 10) presentaron niveles de afecto negativo significativamente más altos que aquellos con AC ($\bar{x}$ = 21.33; *DE* = 6.80; *Mdn* = 20.50; *RIQ* = 10).

En afecto positivo también se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos (p < .05; U = 14917): los estudiantes con AC ($\bar{x}$ = 31.01; *DE* = 5.76; *Mdn* = 32; *RIQ* = 10) presentaron niveles significativamente más altos de afecto positivo que aquellos sin AC ($\bar{x}$ = 29.71; *DE* = 5.99; *Mdn* = 30; *RIQ* = 8).

Efecto del potencial intelectual sobre las variables de salud mental

La tabla de efectos directos (Tabla 4) presenta dos rutas: percentil sobre ansiedad y percentil sobre depresión. Para la ruta percentil sobre ansiedad se observa un efecto negativo y estadísticamente significativo, mientras que para la ruta percentil sobre depresión el valor *p* no fue significativo.

Tabla 4. Efectos directos

	Estimado Std.	Error Std.	Valor Z	*p*	95% Intervalo de confianza	
					Menor	Superior
Percentil → Ansiedad	-.095	.037	-2.556	.011*	-.167	-.022
Percentil → Depresión	-.011	.047	-.230	.818	-.102	.081

Nota. Los valores estadísticamente significativos se indican con un asterisco

Los efectos indirectos reflejan que la ruta percentil → afecto negativo → ansiedad tiene un efecto negativo y significativo. De manera similar, el camino percentil → afecto positivo → ansiedad muestra un efecto negativo y significativo. Sin embargo, las relaciones percentil → afecto negativo → depresión y percentil → afecto positivo → depresión no mostraron ser significativas (Tabla 5).

Los efectos indirectos reflejan que las rutas percentil → afecto negativo → ansiedad; percentil → afecto positivo → ansiedad; y percentil → afecto positivo → depresión tienen un efecto negativo y significativo. Sin embargo, la relación percentil → afecto negativo → depresión no mostró ser significativa.

Tabla 5. Efectos indirectos

	Estimado Std.	Error Std.	Valor Z	*p*	95% Intervalo de confianza	
					Menor	Superior
Percentil → Afecto Negativo → Ansiedad	-.115	.031	-3.689	< .001*	-.176	-.054
Percentil → Afecto Positivo → Ansiedad	-.026	.012	-2.228	.026*	-.048	-.003
Percentil → Afecto Negativo → Depresión	.011	.010	1.144	.253	-.008	.031
Percentil → Afecto Positivo → Depresión	-.118	.035	-3.342	< .001*	-.187	-.049

Nota. Los valores estadísticamente significativos se indican con un asterisco

La Tabla 6 muestra el impacto combinado de los efectos directos e indirectos sobre las variables dependientes. Para la variable ansiedad, se observa un efecto negativo y significativo. Es decir, el percentil, ya sea directamente o a través de mediadores, afecta negativamente la ansiedad. En cuanto a la depresión, se observa también un efecto negativo significativo. Este resultado implica que la relación entre el percentil y la depresión es significativa, pero de menor magnitud que la de la ansiedad.

Los efectos indirectos totales (véase Tabla 7) muestran que, en la relación Percentil → Ansiedad, se observa un efecto negativo significativo del percentil sobre la ansiedad a través de las mediaciones. De manera similar, en la relación percentil → depresión, se indica que el percentil tiene un efecto negativo significativo en la depresión a través de mediadores.

La tabla de coeficientes de trayectoria (Tabla 8) muestra una relación muy fuerte y positiva entre el afecto negativo y la ansiedad. Se observa también que un mayor

Tabla 6. Efectos totales

	Estimado Std.	Error Std.	Valor Z	*p*	95% Intervalo de confianza	
					Menor	Superior
Percentil → Ansiedad	-.235	.050	-4.680	< .001*	-.334	-.137
Percentil → Depresión	-.117	.056	-2.079	.038*	-.228	-.007

Nota. Los valores estadísticamente significativos se indican con un asterisco

Tabla 7. Efectos indirectos totales

	Estimado Std.	Error Std.	Valor Z	*p*	95% Intervalo de confianza	
					Menor	Superior
Percentil → Ansiedad	-.141	.035	-4.001	< .001*	-.210	-.072
Percentil → Depresión	-.106	.033	-3.192	.001*	-.172	-.041

Nota. Los valores estadísticamente significativos se indican con un asterisco

Tabla 8. Coeficientes de Trayectoria

	Estimado Std.	Error Std.	Valor Z	*p*	95% Intervalo de confianza	
					Menor	Superior
Afecto Negativo → Ansiedad	.592	.041	14.265	< .001*	.511	.673
Afecto Positivo → Ansiedad	-.138	.045	-3.087	.002*	-.225	-.050
Percentil → Ansiedad	-.095	.037	-2.556	.011*	-.167	-.022
Afecto Negativo → Depresión	-.058	.049	-1.194	.232	-.154	.037
Afecto Positivo → Depresión	-.631	.044	-14.381	< .001*	-.718	-.545
Percentil → Depresión	-.011	.047	-0.230	.818	-.102	.081
Percentil → Afecto Negativo	-.194	.051	-3.775	< .001*	-.295	-.093
Percentil → Afecto Positivo	.187	.054	3.485	< .001*	.082	.292

Nota. Los valores estadísticamente significativos se indican con un asterisco

valor en afecto positivo se asocia con menores niveles de ansiedad. Adicionalmente, se observa un fuerte efecto negativo significativo de afecto positivo sobre la depresión. También se observa que el percentil influye de manera significativa en ambas variables mediadoras. Finalmente, se observa que el afecto negativo no tiene un efecto directo sobre la depresión.

Los efectos en R^2 sobre la ansiedad (.499) y depresión (.362) fueron moderados a fuertes, mientras que los efectos en afecto negativo (.038) y afecto positivo (.035) fueron débiles.

Discusión

Este estudio buscó esclarecer el comportamiento de variables socioafectivas en estudiantes con AC y, con ello, identificar diferencias en variables de salud mental y bienestar subjetivo entre estudiantes con y sin AC.

A la luz de los resultados, fue posible contrastar las hipótesis planteadas inicialmente e identificar diferencias estadísticamente significativas en los niveles de ansiedad y en el afecto positivo y negativo entre escolares con y sin AC (H1 y H2, respectivamente).

Por otro lado, los hallazgos permitieron dar cuenta de la relación negativa y significativa entre el potencial intelectual y los niveles de ansiedad y depresión, tanto de manera directa como indirecta, por medio de la mediación del afecto positivo y negativo (H3 y H4).

Los resultados sugieren que el potencial intelectual se asocia con menores niveles de ansiedad, tanto de forma directa como indirecta a través del afecto positivo y negativo, lo que se alinea con la literatura que plantea a la AC como un posible factor protector en la salud mental. En particular, la mediación del afecto respalda modelos psicológicos que destacan el rol central de los estados emocionales en la experiencia de sintomatología ansiosa y depresiva (Yildiz & Kızıldağ, 2018). Desde una perspectiva psicológica, estos hallazgos pueden interpretarse considerando que los estudiantes con AC presentan mayores recursos cognitivos, como un pensamiento más flexible y estrategias de afrontamiento más adaptativas, que les permitirían reinterpretar situaciones estresantes de manera menos amenazante (Gómez-Arízaga et al., 2020; Zeidner, 2021). Así, el menor afecto negativo y el mayor afecto positivo observados actuarían como mecanismos emocionales que amortiguan la ansiedad, coherentemente con la evidencia que vincula el bienestar afectivo con una mejor autorregulación emocional (Navarro-Saldaña et al., 2021).

No obstante, los resultados también presentan elementos discrepantes con parte de la literatura previa. En particular, la ausencia de un efecto directo significativo del potencial intelectual sobre la depresión contrasta con estudios que reportan una relación protectora directa entre alta capacidad y menor sintomatología depresiva (Duplenne et al., 2024), así como con otros que señalan una mayor vulnerabilidad en esta población (Jackson & Peterson, 2003; Pfeiffer & Stocking, 2000). Esta discrepancia podría deberse a que la depresión estaría más fuertemente determinada por procesos emocionales, como el bajo afecto positivo, que por el potencial intelectual en sí mismo, lo que explicaría la relevancia de la mediación afectiva observada.

Por otro lado, considerando que un gran porcentaje de los estudiantes identificados con AC participan de un programa de enriquecimiento extracurricular (84.32 %), el cual satisface sus necesidades educativas y socioafectivas especiales, se puede suponer que esto, en conjunto con la vivencia de compartir con pares que tienen intereses y características comunes, les ha permitido desarrollar habilidades o contar con recursos socioafectivos que disminuyen la vulnerabilidad socioafectiva propuesta en la literatura.

Esto es consistente con la propuesta de Hollingworth (1942; citado por Rinn, 2018), quien, en su estudio, encontró que, cuando estudiantes con AC comparten con pares de igual potencial intelectual, gran parte del aislamiento social desaparece.

Este estudio aporta antecedentes relevantes para el esclarecimiento respecto de si el potencial intelectual es un factor de riesgo o de protección frente al desarrollo de problemas de salud mental o menores indicadores de bienestar en los estudiantes.

Un aspecto novedoso del estudio es la inclusión explícita del componente afectivo del bienestar subjetivo como mediador entre el potencial intelectual y la salud mental, dado que investigaciones previas se han centrado mayoritariamente en indicadores cognitivos del bienestar, como la satisfacción con la vida (Bergold et al., 2020; Casino-García et al., 2019). El hallazgo de que el afecto positivo media de manera significativa la relación entre potencial intelectual y depresión aporta evidencia empírica a modelos que destacan la función protectora de las emociones positivas en el ajuste psicológico (Mónaco et al., 2017; Moore et al., 2022).

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Dado que la mayoría de los participantes identificados con AC en este estudio participa en un programa de enriquecimiento extracurricular, los hallazgos de este estudio deben ser interpretados teniendo en consideración que pueden haber diferencias en el comportamiento de estas variables en estudiantes con AC que no participan de este tipo de programas y, por tanto, no reciben apoyos específicos y sistemáticos para atender sus necesidades educativas y socioafectivas dadas por su alto potencial intelectual.

Esto supone una oportunidad de futura línea de investigación que permita enriquecer estos hallazgos por medio de la inclusión de más participantes con AC que no participen en programas de enriquecimiento. Esto, con el fin de esclarecer el efecto que tienen estos programas sobre el desarrollo socioafectivo de este tipo de estudiantes.

Conclusiones

A la luz de los resultados, se puede concluir que los escolares con AC reportarían mejores indicadores de ansiedad, depresión y afecto positivo y negativo, y que percentiles más altos de potencial intelectual estarían asociados a una menor vulnerabilidad en salud mental y bienestar subjetivo.

Los hallazgos de esta investigación buscan contribuir al conocimiento sobre características socioafecti-

vas de estudiantes con AC, sus diferencias con pares sin AC y, en base a ello, a que se gestionen intervenciones basadas en evidencia y orientadas al fortalecimiento de la salud mental y bienestar.

Agradecimientos

Agradecemos a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo por facilitar esta investigación al financiar los estudios de magíster de la investigadora principal Gabriela Flores-Oyarzo (ANID-Subdirección de Capital Humano/Magíster Nacional/2023 - 22230285).

Conflicto de intereses

No existe ningún conflicto de intereses que revelar.

Referencias

Arévalo-Proaño, C., Dávila, Y., Álvarez-Cárdenas, F., Peñaherrera-Vélez, M. J., & Vélez-Calvo, X. (2019). El *mindfulness* para mejorar procesos ejecutivos y cognitivos en niños con altas capacidades. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, *5*(1), 429-440. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1623

Bergold, S., Wirthwein, L., & Steinmayr, R. (2020). Similarities and differences between intellectually gifted and average-ability students in school performance, motivation, and subjective well-being. *Gifted Child Quarterly*, *64*(4), 285-303. https://doi.org/10.1177/0016986220932533

Cabezas Alarcón, J. (2017). La exclusión de los estudiantes con altas capacidades. *Revista CIS*, *14*(22), 49-62.

Casino-García, A. M., García-Pérez, J., & Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective emotional well-being, emotional intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified students: A relationship model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *16*(18), Preprint 3266. https://doi.org/10.3390/ijerph16183266

Colegio de Psicólogos. (1999). *Comité de Ética*. https://www.colpsi.cl/1-normativa-vigente/

Crockett, M. A., & Martínez, V. (2023). Depresión, ansiedad generalizada y riesgo de consumo problemático de sustancias en estudiantes secundarios. *Andes Pediatrica*, *94*(2), 161-169. https://andespediatrica.cl/index.php/rchped/article/view/4376

Asociación Médica Mundial. (2000). *Declaración de Helsinki*. https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki-de-la-amm-principios-eticos-para-las-investigaciones-medicas-en-seres-humanos/

Duplenne, L., Bourdin, B., Fernandez, D. N., Blondelle, G., & Aubry, A. (2024). Anxiety and depression in gifted individuals: A systematic and meta-analytic review. *Gifted Child Quarterly*, *68*(1), 65-83. https://doi.org/10.1177/00169862231208922

Franco-Paredes, K., & Castro-López, V. R. (2021). Revisión sistemática de las propiedades psicométricas de la Escala de Ansiedad y Depresión Hospitalaria (HADS) en muestras mexicanas: ¿Debemos regresar al principio? *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, *26*(3), 237-247. https://doi.org/10.5944/rppc.26180

Gaesser, A. H. (2018). Befriending anxiety to reach potential: strategies to empower our gifted youth. *Gifted Child Today*, *41*(4), 186-195. https://doi.org/10.1177/1076217518786983

Gagné, F. (2015). De los genes al talento: la perspectiva DMGT/CMTD. *Revista de Educación*, *368*(1), 12-39. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2015-368-289

Garzaniti, R., Rossi-Casé, L., Doná, S., & Biganzoli, B. (2019). Evaluando a los millennials. Apreciaciones sobre la inteligencia a partir del test de Raven. *Perspectivas en Psicología*, *16*(1), 14-25. https://perspectivas.mdp.edu.ar/revista/index.php/pep/article/view/435

Gómez-Arízaga, M. P., Navarro, M., Martin, A., Roa-Tampe, K., Conejeros-Solar, M. L., Kronborg, L., Valdivia-Lefort, M., Castillo-Hermosilla, H., & Rivera-Lino, B. (2020). Socio-emotional dimensions in gifted Chilean High School students with interests in STEM: Influence of gender and university enrichment program participation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *16*(12), em1929. https://doi.org/10.29333/ejmste/9374

González, M., Oyanadel, C., & Peñate, W. (2018). *Estabilidad del estado de salud mental en escolares de la comuna de Concepción, Chile* [Tesis de maestría, Universidad de Concepción]. Portal Tesis UdeC. http://repositorio.udec.cl/handle/11594/3350

González-Loyola, M., Oyanadel, C., & Peñate, W. (2020). Adaptation and Factor Structure of the Hospital Anxiety and Depression Scale on Chilean Children and Adolescents. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *52*, 63-70. https://doi.org/10.14349/rlp.2020.v52.7

Gubbels, J., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How children's intellectual profiles relate to their cognitive, socio-emotional, and academic functioning. *High Ability Studies*, *29*(2), 149-168. https://doi.org/10.1080/13598139.2018.1507902

Gül, M. D., & Ayık, Z. (2025). Impacts of enrichment programs on cognitive and affective skills of gifted students: A meta-analysis. *Plos One*, *20*(10), preprint e0333714. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0333714

Jackson, P. S., & Peterson, J. (2003). Depressive disorder in highly gifted adolescents. *Journal of Secondary Gifted Education*, *14*(3), 175-186. https://doi.org/10.4219/jsge-2003-429

Ministerio de Salud. (2020). *Guía de práctica clínica: Trastorno ansioso* [Resumen ejecutivo]. Gobierno de Chile. http://diprece.minsal.cl/le-informamos/auge/acceso-guias-clinicas/guias-clinicas-desarrolladas-utilizando-manual-metodologico/

Mónaco, E., de la Barrera, U., & Montoya-Castilla, I. (2017). Desarrollo de un programa de intervención para mejorar las competencias emocionales, el afecto positivo y la empatía en la adolescencia. *Calidad de Vida y Salud*, *10*(1), 41-56. http://revistacdvs.uflo.edu.ar/index.php/CdVUFLO/article/view/146

Moore, J. R., Guerra, Z. C., Heydarian, N. M., Londoño, T., & Castro, Y. (2022). Associations of positive and negative affect on health risk behaviors among Latinos. *Health Psychology*, *41*(2), 145-154. https://doi.org/10.1037/hea0001165

Moreta-Herrera, R., Perdomo-Pérez, M., Reyes-Valenzuela, C., Torres-Salazar, C., & Ramírez-Iglesias, G. (2021). Invarianza factorial según nacionalidad y fiabilidad de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) en universitarios de Colombia y Ecuador. *Anuario de Psicología/The UB Journal of Psychology*, *51*(2), 77-85. https://doi.org/10.1344/anpsic2021.51.9

Navarro Saldaña, G., Flores-Oyarzo, G., & Rivera Illanes, J. (2021). Relación entre autoestima y estrategias de regulación emocional en estudiantes con alta capacidad que participan de un programa de enriquecimiento extracurricular chileno. *Calidad en la Educación*, *55*, 6-40. https://doi.org/10.31619/caledu.n55.1007

Navarro Saldaña, G., González Navarro, M. G., & Flores Oyarzo, G. (2022). Relación entre alta capacidad y variables socioafectivas: Emergencia de necesidades educativas especiales. *Calidad en la Educación*, *56*, 97-134. https://doi.org/10.31619/caledu.n56.1173

Navarro-Saldaña, G., González-Navarro, V., Luengo-Miranda, C., & Gaete-Cser, D. (2024). Efecto percibido de un programa de enriquecimiento extracurricular en el aprendizaje

académico-cognitivo de sus estudiantes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 18*(2), 203–220. https://doi.org/10.4067/s0718-73782024000200203

Olton-Weber, S., Hess, R., & Ritchotte, J. A. (2020). reducing levels of perfectionism in gifted and talented youth through a mindfulness intervention. *Gifted Child Quarterly*, *64*(4), 319-330. https://doi.org/10.1177/0016986220953392

Padros-Blazquez, F., Reynoso González, O. U., & Martínez-Medina, M. P. (2023). Estudio psicométrico de la escala de afecto positivo y negativo para niños y adolescentes (PANAS-N) en población mexicana. *CES Psicología*, *16*(3), 84-96. https://doi.org/10.21615/cesp.6974

Pérez Tejera, J., Borges del Rosal, Á., & Rodríguez-Naveiras, E. (2017). Conocimientos y mitos sobre altas capacidades. *Talincrea: Revista Talento, Inteligencia y Creatividad*, *3*(2), 40-51. https://doi.org/10.32870/talincrea.v3i2.122

Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, *16*(1-2), 83-93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06

Raven, J. C., Courty, J. H., & Raven, J. (1993). *Test de matrices progresivas* (A. Cayssials, Ed.; adaptación argentina). Paidós.

Rinn, A. N. (2018). Social and emotional considerations for gifted students. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 453-464). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-029

Rossi-Casé, L., Neer, R., Lopetegui, S., Doná, S., Biganzoli, B., & Garzaniti, R. (2015). Matrices progresivas de Raven: efecto Flynn y actualización de baremos. *Revista de Psicología*, *23*(2), 3-13.

Sastre Riba, S. (2014). Intervención psicoeducativa en la alta capacidad: funcionamiento intelectual y enriquecimiento extracurricular. *Revista de Neurología*, *58*(S01), 89-98. https://doi.org/10.33588/rn.58S01.2014030

Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Worrell, F. C. (2018). Talent development as the most promising focus of giftedness and gifted education. En S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick, & M. Foley-Nicpon (Eds.), *APA handbook of giftedness and talent* (pp. 231-245). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000038-015

The Jasp Team. (2018). *Jasp* (Versión 0.19.3) [Software]. Jeffreys's Amazing Statistics Program. https://jasp-stats.org/

Winsor, D. L., & Mueller, C. E. (2020). Depression, suicide, and the gifted student: A primer for the school psychologist. *Psychology in the Schools*, *57*(10), 1627-1639. https://doi.org/10.1002/pits.22416

Yildiz, M. A., & Kızıldağ, S. (2018). Pathways from positive and negative affect to depressive symptoms: Multiple mediation of emotion regulation strategies. *Anales de Psicología*, *34*(2), 241-250. https://doi.org/10.6018/analesps.34.2.295331

Zeidner, M. (2021). "Don't worry—be happy": The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, *32*(2), 125-142. https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392