

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



**TESIS**

**METAS DE LOGRO, SATISFACCIÓN CON LA VIDA  
Y SENTIDO DE PERTENENCIA DE PERSONAS  
CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL**

**PRESENTADA POR  
JOSE ELEAZAR ACOSTA PECH**

**COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN CIENCIAS  
CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

**OCTUBRE 2024**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN  
FACULTAD DE PSICOLOGÍA  
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y  
EDUCACIÓN**



**METAS DE LOGRO, SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y SENTIDO DE  
PERTENENCIA DE PERSONAS CON SUPERDOTACIÓN  
INTELLECTUAL**

**TESIS COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRÍA EN CIENCIAS**

**PRESENTA  
JOSE ELEAZAR ACOSTA PECH**

**DIRECTORA DE TESIS:  
BRENDA CECILIA PADILLA RODRÍGUEZ**

**MONTERREY, N. L., MÉXICO, OCTUBRE DE 2024**

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN**  
**FACULTAD DE PSICOLOGÍA**  
**SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**  
**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y**  
**EDUCACIÓN**

La tesis titulada “METAS DE LOGRO, SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y SENTIDO DE PERTENENCIA DE PERSONAS CON SUPERDOTACIÓN INTELECTUAL” que presenta JOSÉ ELEAZAR ACOSTA PECH ha sido aprobada por el Comité de Tesis.

---

Brenda Cecilia Padilla Rodríguez  
Directora de Tesis

---

Ma. Concepción Rodríguez Nieto  
Co-directora de Tesis

---

Jesús Enrique Esquivel Cruz  
Revisor de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, octubre de 2024

## DEDICATORIA

Quiero dedicar este trabajo de investigación principalmente a mi madre, quien me brindó apoyo incondicional, me alentó a seguir estudiando y sobre todo porque siempre me animó a seguir adelante cuando ya no podía continuar.

Además, quiero dedicar esta tesis a mis tíos por su apoyo y por introducirme en el gusto de la investigación para que yo pudiera seguir cumpliendo mis metas académicas.

A todos aquellos familiares, amigos y compañeros de Maestría que no dudaron en otorgarme ayuda cuando la necesité y, sobre todo, porque de cada uno de ellos me llevé un gran aprendizaje.

*“Para comenzar un proyecto hace falta valentía y para terminar un proyecto hace falta perseverancia”.*

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Dra. Brenda Cecilia Padilla Rodríguez, la Dra. Ma. Concepción Rodríguez Nieto y el Dr. Jesús Enrique Esquivel Cruz, quienes estuvieron presentes desde que inicié el trabajo de investigación. Les agradezco por su orientación, tiempo y dedicación para que lograra concluir esta tesis.

Por supuesto, agradezco a todos los profesores que me impartieron clases en la Maestría ya que sin su enseñanza no hubiera podido llegar hasta donde me encuentro en este momento y, un agradecimiento muy especial a la Dra. Ma. Concepción Rodríguez quien fue nuestra guía y apoyo durante el inicio de la Maestría.

Al CONACYT por apoyar en la realización de esta tesis. También a los compañeros y amigos que logré hacer durante esos dos años de estudio, con ellos aprendí, aprendimos y conseguimos que el camino hasta el final de la Maestría se nos hiciera más corto.

A toda mi familia por el apoyo incondicional y su guía en mis estudios de Maestría que, aunque estábamos lejos nunca faltaron las palabras de aliento para que siguiera adelante y finalmente a mis amigos por confiar en mí, darme apoyo y fuerza.

## NOTA ACLARATORIA

Parte del proceso de elaboración del presente proyecto de tesis se llevó a cabo durante la crisis mundial derivada de la pandemia del COVID-19. Durante este período hubo retos personales, de salud, académicos, sociales y económicos. Esto tuvo implicaciones en el desarrollo de este estudio, porque fue necesario adaptarlo a las condiciones del momento.

El tiempo disponible para la fase de recolección y análisis de datos se vio limitado. Originalmente se había proyectado formar grupos de participantes en base a las etapas de vida de infancia, adolescencia y adultez su edad; sin embargo, las edades de los participantes no lo permitieron. Asimismo, estaba planeado realizar entrevistas presenciales para un representante de cada uno de los grupos superdotados que se formarían. Lamentablemente, por las medidas de salud implementadas y el confinamiento en casa no fue posible realizarlas.

Si bien, estas circunstancias condujeron a un proceso y un resultado diferentes a lo inicialmente planteado, la investigación que se presenta refleja perseverancia, dedicación y esfuerzo por lograr una meta en medio de una situación extraordinaria. Asimismo, permite cumplir el objetivo de la Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación: aprender a investigar.

## RESUMEN

Si bien el término de superdotación aún es debatido, se define como una habilidad intelectual significativamente elevada en comparación con la población normal. La investigación del tema se ha realizado primordialmente en países desarrollados, enfocándose en la identificación temprana de niños con superdotación o el apoyo académico. Variables como las metas de logro, la satisfacción con la vida y el sentido de pertenencia de personas con superdotación intelectual se han explorado poco y en México el estudio sobre el tema es muy escaso. El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre las metas de logro, la satisfacción con la vida y el sentido de pertenencia de personas adultas con superdotación intelectual. Es un estudio con metodología mixta, con un diseño transversal, no experimental, descriptivo y correlacional. La muestra fue no probabilística intencional, de 165 participantes de 18 a 85 años todos miembros de Mensa (capítulos México y España), asociación que reúne a personas en el percentil 98 según una prueba estandarizada de inteligencia. Se aplicaron adaptaciones de la Escala de Orientación a Metas (Elliot & Mcgregor, 2001), la Escala de Satisfacción con la Vida (Blázquez, Hernández & Calvillo, 2014), la Escala de Sentido de Pertenencia o SOBI de Hagerty & Patusky (1995) y preguntas abiertas relacionadas con cada una de las variables de estudio. Los resultados mostraron la meta predominante fue de maestría-aproximación y los participantes reportaron satisfacción con la vida y metas de logro, así como un alto sentido de pertenencia.

*Palabras clave:* Superdotación intelectual, metas de logro, satisfacción con la vida, sentido de pertenencia.

## ABSTRACT

While the definition of “giftedness” is still subject to debate, the term is usually conceptualized as an intellectual ability significantly higher than that of the normal population. Research on this subject has been conducted primarily in developed countries, focusing on the early identification of gifted children and academic support. Variables such as goal fulfillment, life satisfaction and sense of belonging have barely been explored in intellectually gifted people. In Mexico, research is practically null. The objective of this study is to analyze the relationships between achievement goals, life satisfaction and sense of belonging of intellectually gifted people. It is a mixed methodology study, non-experimental, descriptive and correlational design. The sample is intentional and non-probabilistic, with 179 participants (age range: 5 to 81 years), all of whom were members of Mensa (Mexico and Spain chapters), an association that joins people in the 98th percentile according to a standardized intelligence test. Data collection instruments include adaptations of the Satisfaction with Life Scale (Blázquez, Hernández & Calvillo, 2014), the 2x2 achievement goal framework (Elliot & McGregor, 2001), the Sense of Belonging Instrument (SOBI; Hagerty & Patusky, 1995) and open questions. Participants reported feeling satisfied with their lives, achieving their goals and having a sense of belonging.

*Key words:* Intellectual giftedness, fulfillment of goals, life satisfaction, sense of belonging.



# ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN .....	111
I.1 Planteamiento del Problema .....	220
I.2 Justificación de la Investigación .....	24
I. 3 Objetivos .....	25
I.3.1 Objetivo General.....	26
1.3.2 Objetivos Específicos.....	26
Las preguntas de investigación son:.....	26
1. 4 Limitaciones y Delimitaciones .....	27
II. MARCO TEÓRICO .....	28
II.1 Metas de logro.....	28
II.2 Satisfacción con la vida.....	32
II. 3 Sentido de pertenencia.....	43
II.4 Relación entre metas de logro, satisfacción con la vida y sentido de pertenencia.....	49
III. MÉTODO .....	53
II.1 Diseño .....	53
III.2 Participantes.....	53
III. 3 Instrumentos.....	552
III.3.1 Metas de logro .....	55
III.3.2 Satisfacción con la vida .....	563
III.3.3 Sentido de pertenencia .....	56
III.3.4 Preguntas abiertas.....	57

III. 4 Procedimiento .....	57
III. 5 Análisis de datos .....	58
III.6 Consideraciones éticas .....	59
IV. RESULTADOS.....	58
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	70
V.1. Discusión .....	71
V.2. Recomendaciones para futuros estudios .....	79
V.3. Conclusiones .....	80
VI. REFERENCIAS .....	82
ANEXOS .....	1098
Anexo 1 .....	1098
Anexo 2 .....	11110
Anexo 3 .....	1121

### **Índice de tablas.**

<b>Tabla 1</b> Componentes del bienestar subjetivo.....	364
<b>Tabla 2</b> Rango de edad.....	531
<b>Tabla 3</b> Género.....	542
<b>Tabla 4</b> Escolaridad.....	542
<b>Tabla 5</b> Media de los factores de metas de logro.....	608
<b>Tabla 6</b> Codificación de ¿Cuál es tu principal meta en este momento? .	618
<b>Tabla 7</b> Medias de los ítems de la Escala de Satisfacción con la Vida. .	620
<b>Tabla 8</b> Primera codificación de ¿Qué hace que tu vida sea satisfactoria (o no) actualmente? .....	631
<b>Tabla 9</b> Segunda Codificación de ¿Qué hace que tu vida sea satisfactoria (o no) actualmente? .....	64

<b>Tabla 10</b> Medias de los factores del Sentido de Pertenencia.....	653
<b>Tabla 11</b> Resultados de: ¿En qué grupos te sientes más cómodo(a) siendo tú? ¿Cómo son? .....	66
<b>Tabla 12</b> Codificación de ¿Cuál crees que es la parte más difícil de la socialización con las demás personas? .....	68
Correlaciones entre las variables de estudio. ....	69

### Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> Teoría de los Tres Anillos de la Superdotación.....	17
<b>Figura 2</b> Pirámide jerárquica de las necesidades del hombre.....	442

# I. INTRODUCCIÓN

La superdotación es un tema complejo, debido a que no solamente se trata de una puntuación elevada en las pruebas de inteligencia, sino que también involucra aspectos como la creatividad, la motivación y el potencial de desarrollo en diversas áreas. Las teorías actuales que tratan de explicar la superdotación examinan que además de tener un coeficiente intelectual superior a la media, esta influenciada también por componentes culturales y ambientales (Clark, 1992).

En la perspectiva de Gagné (1985) subraya que la superdotación no es un fenómeno uniforme, y sugiere que esta se manifiesta de distintas maneras según las interacciones entre las habilidades innatas y los factores externos, tales como la educación y el entorno social. Además los factores motivacionales y emocionales suelen jugar un papel importante en desarrollar las características de una persona superdotada.

La identificación actual de las personas con superdotación intelectual<sup>1</sup>, se cimentó y se fundamenta esencialmente en el cociente o coeficiente intelectual (CI) producto de pruebas psicométricas estandarizadas (Oommen, 2014). El CI es una medida cuantitativa que se utiliza para medir los niveles de inteligencia. El concepto de superdotación se ha desarrollado de forma que le agregan al coeficiente intelectual cierta complejidad (Videa & de los Angeles, 2016).

---

<sup>1</sup> Aunque la terminología en algunas investigaciones actuales relacionadas con la inteligencia abogue por la utilización de “altas capacidades”, en este estudio se usa el término de “superdotación” que es empleado en muchas otras investigaciones, instituciones y organizaciones como Mensa.

Existen términos relacionados a la inteligencia como genio, prodigio, precocidad y talento (Alonso & Benito, 1996). El talento es la capacidad de un rendimiento superior en cualquiera de las áreas de desarrollo, pero al mismo tiempo limitadas por las mismas. Según François Gagné, (2009) el talento puede presentarse en nueve subcomponentes: técnico, académico, ciencia y tecnología, artes, en el área social, juegos, deporte, atletismo, administración y operaciones. El talento supone una puntuación muy alta (percentil 90) restringido en una o varias aptitudes (Hernández & Borges, 2010). En ocasiones la superdotación y el talento se presentan como sinónimos aproximados (Gagné, 2015). Mientras que el primero supone las propias habilidades naturales, el segundo supone las competencias desarrolladas sistemáticamente.

El concepto de la superdotación ha sido tema de debate en la comunidad científica a lo largo de los años. Su significado se ha modificado conforme ha ido cambiando la medición del cociente intelectual (CI) así como el desarrollo de nuevas teorías y modelos que tratan de explicarla han avanzado (Figuerola, 2004). Por ejemplo, en las escuelas públicas de Oregon en 1959, se adoptó una definición que incluía aproximadamente al 10% superior de estudiantes con mayor talento intelectual. Más adelante, en 1971 en el informe de Maryland se señaló que los niños con superdotación son reconocidos por personas profesionales y que poseen habilidades demostradas o potenciales que muestran evidencia de una gran capacidad en áreas como la intelectual (Alonso & Benito, 1996).

Más recientemente, se ha criticado el uso de los términos “superdotación” y “superdotados”. Tourón (2020) argumenta que hablar de superdotados es inadecuado, ya que el ser dotado no se trata de un atributo de la que algunas personas gozan y otras no. Además, la superdotación no puede ser limitada a una puntuación de CI, ya que la dotación se manifiesta en diferentes situaciones y está ligada al desarrollo y cambios en el ambiente.

Tourón (2020) propone el uso del término “altas capacidades”, que es favorecido por diversas organizaciones y académicos de habla hispana. Sin embargo, aun así, el término “superdotación” sigue encontrándose vigente y en uso por asociaciones que reúnen a personas con un alto cociente intelectual.

En México, la atención a las personas con superdotación intelectual ha ido en aumento, y existen organizaciones como Mensa y la Asociación de superdotación de México que desempeñan un papel fundamental dentro del país en este rubro. Mensa al ser una red internacional, no solo proporciona un espacio de conexión y de red de apoyo entre los adultos con superdotación, sino que fomenta actividades sociales y culturales que enriquecen la experiencia de los mismos miembros. Mientras que la Asociación de superdotación de México se centra más en el apoyo a niños y las familias de estos, lo cual es crucial para garantizar que reciban la educación y el apoyo emocional adecuados.

También está la Asociación Mexicana para el Apoyo a Sobresalientes (AMEXPAS) y al Programa Adopte un Talento (PAUTA), que se dedica a dar apoyo a los jóvenes con superdotación desde su diagnóstico. Además, en México se han puesto en marcha distintos programas integrales dirigidos a los alumnos con altas capacidades tales como el Programa Integral Para Altas Capacidades (PIPAC) y el programa “Descubriéndonos” en la Universidad Autónoma de Morelos y en la Universidad de Guadalajara. Se encuentra también el Centro de Atención al Talento (CEDAT) y el Centro Educativo Para Altas Capacidades (CEPAC), que atienden principalmente las necesidades educativas de los niños con superdotación del país. Por otro lado, se tiene la fundación de Niños y Jóvenes con Capacidades y Aptitudes Sobresalientes (CASO) que se enfoca en implementar estrategias académicas y de acompañamiento emocional para impulsar el desarrollo de los niños y jóvenes con capacidades sobresalientes.

Es bien sabido que la superdotación abarca múltiples dimensiones y disciplinas, lo que puede llevar a confusiones en la terminología y su definición que van desde la psicología hasta la educación y contribuye a una falta de consenso sobre la definición de la superdotación (Benito, 1995). Durante el Congreso Mundial de Toronto se resaltó la importancia de llegar a un acuerdo sobre las definiciones para evitar la propagación de creencias erróneas que surgen dentro del tema, la claridad en la terminología no solamente es crucial para la investigación, sino también para la creación de políticas educativas inclusivas y sobre todo efectivas (Peña del Agua, 2004).

Los valores, creencias, tradiciones y cultura ayudan a configurar una mayor visión de lo que es ser superdotado(a) (McCann, 2005). La sociedad y los educadores deben reconocer que la forma de pensar acerca de la superdotación intelectual se basa en las distintas características que conforman el contexto o la sociedad y que los programas y reformas deben ser desarrollados para reflejar dicha diversidad (Reis & Housand, 2008).

La inteligencia y superdotación a lo largo del tiempo se ha explicado con distintos modelos como los psicométricos, los de componentes cognitivos y los socioculturales. Los modelos psicométricos inician con las Escalas de medición de la inteligencia exploraban procesos mentales elaboradas por Binet y Simon (1908) que argumentaron que los procesos mentales y la edad cronológica podían ser diferente a la edad mental. Para Binet y Simon (1905), la inteligencia es una habilidad general unida a las capacidades mentales que podía ser representada por un solo puntaje.

William Stern (1912/1914) fue pionero en desarrollar el concepto de cociente intelectual (CI), con su fórmula de dividir la edad mental por la edad cronológica y multiplicar el resultado por 100 permitió establecer una manera creativa de evaluar la inteligencia en relación con la edad. Esto

significó un avance significativo en la medición de la capacidad intelectual, dotando de herramientas estandarizadas que han ayudado a identificar a individuos con superdotación hoy en día (Ardila, 2011).

En 1916, Lewis Terman publicó la Escala de Inteligencia Stanford-Binet donde representó la puntuación como el cociente intelectual de cada individuo y formuló una clasificación diagnóstica con rangos que iban de un CI inferior a 70 a uno superior a 140 que equivale a casi genio o genio. Esta perspectiva colocó a la superdotación en un extremo de la escala de inteligencia y propició el desarrollo de las pruebas psicométricas.

La propuesta de Thurstone (1938) sobre las habilidades mentales primarias de la inteligencia, se destacó principalmente por identificar varias habilidades específicas como la comprensión verbal, la memoria y la capacidad numérica, sentó las bases para una comprensión más compleja de la inteligencia. Esta teoría aportó en la conocida teoría de la inteligencia fluida y cristalizada de Horn (1968) en donde la inteligencia fluida (Gf) se refiere a la capacidad de razonar y de resolver problemas ante situaciones nuevas, mientras que la inteligencia cristalizada (Gc) se enfoca principalmente en los conocimientos y habilidades que se desarrollan a través de la experiencia y la educación, esta distinción es crucial para entender como se manifiestan las habilidades intelectuales y como el contexto puede influir en el desarrollo de las capacidades de una persona.

Sternberg (1999) destaca en la teoría de la inteligencia exitosa, que esta no se limita meramente a situaciones o habilidades académicas, si no que abarca la capacidad de adaptación y prosperar en el contexto cultural. Esta teoría tiene cuatro componentes principales: 1. La identificación de metas organizadas junto con valores y el contexto cultural y son clave para lograr un objetivo específico. 2. La capitalización de fuerzas o la habilidad para reconocer y aprovechar de manera efectiva las fortalezas individuales, lo



cual implica una evaluación constante y un ajuste de estrategias para potencializar sus habilidades. 3. Adaptación al entorno que se refiere a la habilidad de adaptación o modificación en base al contexto cultural, esto puede incluir la conformación de propios comportamientos y actitudes para lograr encajar, así como la búsqueda de nuevas herramientas que favorezcan el logro de metas. 4. El equilibrio de habilidades juega un papel crucial para Sternberg, quien subraya la importancia de dar un equilibrio a las habilidades analíticas, creativas y prácticas. Por lo que cada tipo de habilidad aporta diferentes enfoques para la resolución de problemas

La medición de la inteligencia con pruebas psicométricas con énfasis en los procesos cognitivos ha alcanzado mayor aceptación que las teorías que acentúan factores sociales y culturales. La identificación del superdotado se fundamenta esencialmente en el CI producto de pruebas psicométricas estandarizadas (Oommen, 2014). La definición de Gagné (1985) resalta que la superdotación se trata de una capacidad notable en uno o varios dominios intelectuales y que esta capacidad se puede identificar mediante pruebas estandarizadas, lo que permite que el CI y las habilidades específicas como las matemáticas, la música, el arte o la creatividad sean consideradas como objetivos de estudio de las personas superdotadas.

La teoría de los Tres Anillos de Renzulli (1977) ofrece una perspectiva integral sobre la superdotación al enfatizar la interacción de tres componentes claves: Una capacidad intelectual superior, el compromiso con la tarea y la creatividad (ver figura 1), lo que esta combinación sugiere es que no solo se necesita un alto nivel de inteligencia, sino también una fuerte motivación y la capacidad de pensar de manera creativa para destacar en cualquier área (Renzulli, 2005).

Renzulli (1978) destaca aspectos cruciales de la superdotación que a menudo quedan fuera de las pruebas psicométricas tradicionales, su

enfoque implica que las personas superdotadas no solo tienen habilidades cognitivas superiores, sino que también poseen características personales como la determinación, la capacidad de autoevaluarse y el deseo de mejorar constantemente. Estas cualidades del superdotado son fundamentales para convertir el potencial en logros reales.



**Figura 1** *Teoría de los Tres Anillos de la Superdotación.*

En 1995, Sternberg, en su trabajo “Un enfoque tríadico de la superdotación” Aporta una visión amplia sobre lo que significa ser superdotado, expone cinco criterios que son fundamentales para comprender este término más allá de la capacidad intelectual, estos son: 1. Excelencia. Implica que una persona debe sobresalir en uno o mas dominios. 2. Rareza. Enfatiza la importancia de que el talento sea poco común en la población general. 3. Productividad. No solo debe tener habilidades, sino que también debe ser capaz de manifestarlas de manera creativa y efectiva. 4. Demostrabilidad. Se refiere a la necesidad de demostrar su superioridad a través de pruebas validas y garantiza que el talento sea reconocido y evaluado de manera objetiva. 5. Valor. Implica que el uso de las habilidades debe de tener un impacto positivo en la sociedad y le añade una dimensión ética al concepto.

La idea de que el sujeto excepcional es un producto de su contexto social es fundamental para entender la superdotación, el rendimiento superior no solo se mide por la capacidad intelectual, sino también por la relevancia de la misma capacidad dentro del entorno en el que se desenvuelve (Luján et al., 2007). El modelo contextual y dinámico de Dai (2010) explica que el desarrollo de la superdotación y sus características se concreta de acuerdo con las interacciones que cada persona tiene con el medio ambiente que lo rodea (Worrell et. al., 2019).

Las teorías de superdotación que remarcan factores socioculturales no han logrado desplazar el CI como eje para la identificación de la inteligencia y de la superdotación por lo que, continúa prevaleciendo. No obstante, el conjunto de teorías de la inteligencia y de la superdotación influyó para que se aceptara que el CI es solo uno de los rasgos de un individuo. En este contexto, toma relevancia la investigación de las características emocionales y sociales del superdotado.

La investigación ha mostrado a superdotados con gran variedad de rasgos como una motivación más alta que en los no superdotados (Winner, 2000) porque tienen sed de conocimiento (Laine, 2010). Adquirir conocimientos o competencias solo es posible teniendo un sentido de pertenencia al espacio de aprendizaje (Knehta, et al., 2020). Otras características que se han encontrado de forma recurrente en los superdotados son la introversión y esfuerzo invertido en el logro de metas, (Neihart et al., 2001). En los superdotados adultos está la perceptividad, tener una meta, etc. (Lovecky, 1986).

Las metas fungen un papel crucial en la autorregulación y la motivación, debido a que proporcionan un sentido de dirección y propósito para las personas (Nurmi, 1993). Estas actúan como una brújula que da guía a las acciones y decisiones diarias y la motivación se ve impulsada por la

percepción de que dichas metas son alcanzables y significativas. Steinmayr & Spinath (2008) Resaltan el cómo la motivación puede llegar a influir en las elecciones de las actividades fomentando la participación de aquellas que se alinean a los objetivos a alcanzar.

La motivación intrínseca y extrínseca es fundamental para comprender el logro de metas, la primera proviene desde adentro de la persona y se refiere principalmente a la intervención en actividades de goce y la satisfacción, mientras que la motivación extrínseca se basa en los factores externos, tales como recompensas, reconocimientos o incluso la presión social (Cian, et al., 2011). Las relaciones que existen entre estas dos motivaciones son complejas y se desarrollan en un continuo que tienen un impacto significativo entre el comportamiento personal y el contexto cultural (Ryan & Deci, 2000).

En variados casos, las motivación intrínseca y extrínseca pueden variar, por ejemplo: una persona puede disfrutar de una actividad, pero también puede estar incentivada por la posibilidad de recibir algo a cambio, estas dinámicas en las que se mueve la motivación ayuda a diseñar estrategias efectivas para aumentar el compromiso y el rendimiento en diferentes áreas de la vida (Ryan & Deci, 2000; Sansone & Harackiewicz, 2000).

La relación entre las metas y la motivación es crucial para entender cómo las personas, especialmente aquellas con superdotación, logran desempeñarse en diferentes contextos (Blackweell, et al., 2007). Asimismo, son representaciones de estados internos deseados de cada persona. Estas metas se ven influenciadas por la experiencia y la familiaridad, las experiencias pasadas, pueden modelar las aspiraciones personales y, por ende las metas que una persona establece (Schunk, et al., 2008).

Las metas de logro son representaciones cognitivas de las intenciones que una persona desea lograr (Reyes et al., 2017). Para lograr las metas, estas deben integrarse a una red jerárquica de objetivos y el logro ofrece un nuevo sentido de dirección y, por lo tanto, tienen un potencial para mejorar (Klug & Maier, 2015). Cuando una persona se propone fijar uno o varias metas nuevas elabora un camino para lograrlas de manera exitosa, es de ahí que surge la motivación (Hellriegel & Slocum, 2004).

Las metas desempeñan un papel crucial en el rendimiento y la satisfacción personal (Diener et al., 1999). Al establecer metas claras, las personas pueden dirigir su esfuerzo de manera más efectiva, lo que no solo mejora el rendimiento, sino también pueden aumentar la satisfacción personal al alcanzar dichos objetivos (Molida, 2000). Las investigaciones de Moreta et al. (2017) arrojan que las personas que logran sus objetivos personales experimentan una mayor satisfacción con la vida y bienestar psicológico.

Las metas de logro evolucionan a lo largo del tiempo, y estas transformaciones están vinculadas con diferentes aspectos de la vida. A medida que las personas maduran, sus prioridades y fuentes de satisfacción pueden cambiar y factores como la familia, pareja y las relaciones interpersonales pueden convertirse en elementos centrales del bienestar en el adulto (Noriega et al., 2016).

La satisfacción con la vida es una evaluación global de la calidad de vida y parte importante del bienestar personal (Kong et al., 2015). Este factor, puede ser un indicador central de la salud mental y de aspectos positivos, personales, sociales y psicológicos del individuo (Proctor et al., 2017).

Estudios con personas con superdotación intelectual se han dirigido a la satisfacción y el compromiso laboral o estudiantil (Postigo Gutierrez, et. al., 2020). Los adultos superdotados en general, son felices y están satisfechos

con sus vidas (Wulff et al., 2009) y lo más satisfactorio son los ingresos económicos y la educación (Koohbani et al., 2013).

Las relaciones que hay entre la satisfacción con la vida y la inteligencia son complejas. Como lo indican Bergold y colaboradores (2015) no se encontraron diferencias significativas en la satisfacción vital entre estudiantes superdotados y aquellos de inteligencia promedio. Sin embargo, en el estudio de Zubieta & Delfino (2010) encontraron que los jóvenes superdotados reportaban una satisfacción y un bienestar psicológico superior a la media y sugieren que factores como el apoyo social, el ambiente familiar y la posibilidad de desarrollar o no un talento podrían ser factores determinantes.

La felicidad y el logro son favorecidos por el sentido de pertenencia (Knehta et al., 2020) que es un componente básico para la salud psicológica (de Moor et al., 2018)

La necesidad de pertenecer es una fuerte motivación (Baunmeister & Leary, 1995) porque significa sentirse aceptado, apreciado y comprendido por otros individuos y grupos de personas. Este factor, representa la forma en que la persona se siente aceptada, valorada y alentada por integrantes de los entornos en que participa, por lo que se siente importante en la vida y actividad que desempeña (Rainey et al., 2018). La interacción social es un ingrediente clave del sentido de pertenencia.

Las relaciones sociales son fundamentales para el desarrollo humano y el bienestar emocional. La distancia de conexiones significativas puede llevar a una serie de problemas tanto a nivel personal como social. Como lo mencionan Ottone & Sojo (2007) las prácticas de exclusión no solo afectan a los grupos marginados, también desmejoran el sentido de pertenencia y la autoestima de las personas.

Terman (1925, 1954) destacó que además de las capacidades intelectuales, los superdotados también exponen particularidades sociales y emocionales, lo que sugiere que algunos individuos superdotados pueden enfrentar desafíos únicos, no se puede generalizar que todos tengan una predisposición a problemas psicológicos. La habilidad para socializar y de adaptación dependen de muchos factores como el apoyo familiar, el apoyo social y las oportunidades de desarrollo. Estos estudios longitudinales también demostraron que los superdotados eran más saludables, ajustados y con mayor logro en campos intelectuales, volitivos, emocionales, estéticos, morales y sociales. Lo que sugiere que los superdotados no eran esencialmente neuróticos o con propensión a padecimientos mentales o incluso de inadaptación (Terman & Oden, 1959).

Manaster y Powell (1983) arguyen que los adolescentes superdotados pueden tener muchas dificultades sociales en la escuela por lo que el sentido de pertenencia puede alterarse negativamente si se sienten marginados al no integrarse en ningún grupo del aula escolar. Las experiencias sociales positivas del superdotado adulto dependen de encontrar otras personas con ideas afines ya que cuando ellos conviven habitualmente con otros superdotados es más factible que se presente un sentido de pertenencia y satisfacción (Tolan, 1994).

## **I.1 Planteamiento del Problema**

La investigación de personas con superdotación se ha centrado en niños y en contextos educativos, debido al difícil acceso a los superdotados adultos (Rački et al., 2018). Se ha enfocado en la identificación a temprana edad y

sobre todo el apoyo académico (Ardila, 2010). Por tanto, el estudio del superdotado adulto ha sido muy limitado (Persson, 2009).

El adulto superdotado ha sido estudiado en su desarrollo psicoemocional, la personalidad, y su bienestar (Neihart, 1991; Roedell, 1984) pero, la investigación es muy escasa. Son pocos los estudios que abordan las relaciones con el contexto social en que se desarrolla el superdotado (Pérez & Sierra, 2010).

Además, la investigación para conocer la satisfacción con la vida y las relaciones entre superdotados y su contexto social es reducida (Pérez & Sierra, 2010; Proctor et al., 2017), en especial en el superdotado adulto (Perrone-McGovern, et al., 2011). En México, el estudio del superdotado adulto es prácticamente nulo.

Existe un conocimiento muy reducido de cómo se manifiesta la superdotación en la persona adulta, en contextos diferentes al académico. La superdotación debe reconocerse como una experiencia que abarca toda la vida (Keating, 2009) y su investigación necesita incrementarse para comprender cómo son los superdotados después de los años escolares (Tolan, 1994).

Asimismo, dentro de la literatura examinada, hay una escasez de investigaciones en adultos superdotados que aborden aspectos como el sentido de pertenencia, las metas de logro y la satisfacción vital. Estos factores juegan un papel importante para entender como los superdotados navegan su vida en diferentes etapas y contextos.

En base a lo anterior, surge la siguiente pregunta de investigación:

*¿Cuáles son las relaciones entre las metas de logro, la satisfacción con la vida y el sentido de pertenencia personas con superdotación intelectual?*



## I.2 Justificación de la Investigación

A pesar del interés en comprender integralmente lo que significa ser superdotado adulto, la investigación en este tema ha sido exigua (Rinn & Bishop, 2015). Para que su estudio sea relevante debe relacionarse con sus experiencias y con las dificultades que acontecen en sus ámbitos de vida (Brown et al., 2020).

La Fundación Mensa en 2024 (18 y 19 de abril) difunde el *Proyecto de investigación para identificar y comprender en diversos contextos de vida las necesidades insatisfechas de los adultos superdotados*. El Proyecto pretende descubrir los retos particulares que enfrenta el superdotado adulto explorando contextos de vida como las interacciones sociales y la salud mental para facilitar su bienestar general y abordar necesidades insatisfechas.

Además, Peterson y Brown (2021) sugieren el uso de métodos cualitativos en el estudio del superdotado adulto para conocer desde su perspectiva aspectos relevantes e historias de su vida para lograr comprenderlo mejor y contribuir a la dirección de las siguientes investigaciones.

En concreto, existe un conocimiento muy limitado de las características socioemocionales del superdotado adulto. Los factores sociales e intrapersonales que los adultos superdotados consideran importantes en sus vidas han sido poco examinados (Peterson & Brown, 2021). En consecuencia, requiere más estudio acerca de su bienestar y ajuste socioemocional (Peña del Agua, 2004).

El presente estudio en que participan superdotados adultos responde a la

demanda de abordar aspectos socioemocionales significativos de su vida como son sus metas de logro, satisfacción con la vida y sentido de pertenencia, así como las relaciones entre estas variables.

Esta investigación usa instrumentos cuantitativos y cualitativos para recabar información e integra los resultados de ambas modalidades y hace inferencias a partir de ellos. De esta manera, recoge la propuesta de Peterson y Brown (2021) de usar métodos cualitativos para conocer cualidades de las variables de estudio desde la perspectiva del superdotado adulto que pueden favorecer u obstaculizan su bienestar y salud mental.

En resumen, esta investigación es importante porque su diseño y las variables socioemocionales que se exploran responden a la petición de abordar aspectos socioemocionales del adulto superdotado para mejorar su conocimiento y comprensión y contribuir al campo emergente del estudio de estas personas (Brown, et al., 2020). Además, los resultados de esta investigación también pueden ayudar al superdotado adulto a comprenderse mejor y ayudarlo a alcanzar el desarrollo de su potencial (Rinn & Bishop, 2015).

### **I. 3 Objetivos**

Considerando el marco referencial previo sobre variables socioemocionales de metas de logro, la satisfacción con la vida y el sentido de pertenencia de adultos con superdotación intelectual se elaboraron los siguientes los objetivos del presente trabajo de investigación.

### ***1.3.1 Objetivo General***

Analizar las relaciones entre las metas de logro, la satisfacción con la vida y sentido de pertenencia en adultos con superdotación intelectual

### ***1.3.2 Objetivos Específicos***

1. Detectar las características de las metas de logro de adultos con superdotación intelectual.
2. Detectar las características de la satisfacción con la vida en adultos con superdotación intelectual.
3. Analizar el sentido de pertenencia en adultos con superdotación intelectual.
4. Determinar las relaciones entre las metas de logro, el sentido de pertenencia y la satisfacción con la vida en adultos con superdotación intelectual.

### ***Las preguntas de investigación son:***

1. ¿Cuáles son las metas de logro predominantes en adultos con superdotación intelectual?
2. ¿Cómo es la satisfacción con la vida en adultos con superdotación intelectual?
3. ¿Cómo es el sentido de pertenencia en adultos con superdotación intelectual?
4. ¿Cómo son las relaciones entre las metas de logro, el sentido de pertenencia y la satisfacción con la vida en adultos con superdotación intelectual?

#### **1. 4 Limitaciones y Delimitaciones**

El presente trabajo tiene diversas limitaciones. La muestra estuvo formada exclusivamente por superdotados de las organizaciones Mensa México y Mensa España que eligieron voluntariamente participar. En Mensa México (s.f.), la detección de CI derivado de aplicaciones de pruebas psicométricas como el Test de Inteligencia No Verbal (TONI-2) y se requiere promediar un coeficiente intelectual de 130 puntos o más para ingresar a ella. Por tanto, no se incluyeron personas con CI alto que no pertenecen a dicha organización o de la misma que no participaron. En consecuencia, se recomienda cautela en la generalización de los resultados.

En esta investigación, no se examinaron las respuestas de los participantes por género ni por grupo de edad o nivel de escolaridad. Tampoco se detectaron los niveles de superdotación.

Los instrumentos de recolección de información cuantitativos son de autoreporte por lo que las respuestas de los participantes podrían presentarse la deseabilidad social, es decir, una tendencia a contestar a las preguntas y declaraciones de los instrumentos intentando proyectar una imagen favorable de uno mismo que puede provocar un sesgo en los resultados

## **II. MARCO TEÓRICO**

Esta investigación se enfoca en una población minoritaria: las personas adultas superdotadas intelectualmente. Específicamente, se consideran las variables de metas de logro, satisfacción con la vida y sentido de pertenencia. En el presente capítulo se describen conceptualizaciones e investigaciones de estas variables en estudio.

### **II.1 Metas de logro**

Las metas se han conceptualizado como una representación cognoscitiva de lo que se desea (Bandura, 1986), son una forma de autorregulación que usa la persona como guía para alcanzar objetivos definidos, por lo que son esenciales para la motivación personal (Nurmi, 1993).

Las metas alineadas con quiénes son las personas y lo que quieren hacer posteriormente se unen a planes que describen cuándo, dónde y cómo se logran, facilitando el trayecto hacia las metas programadas (Gollwitzer & Sheeran, 2006). Para que las metas personales sean exitosas, requieren ser visualizadas destacando aspectos concretos más que abstractos y, determinado el esfuerzo demandado para su logro (Diener & Lucas., 1999).

Las metas albergan una complejidad en la motivación y como estas pueden influir en el comportamiento de manera diferente según las necesidades y objetivos personales (Kiresuk et al., 1994). Los incentivos juegan un papel importante en la motivación debido a que pueden motivar tanto de manera positiva o negativa, lo que puede llevar a un aumento o a una disminución del compromiso con las metas (Austin & Vancouver, 1996). Las personas

que se sienten motivadas internamente tienden a mostrar un compromiso más profundo con sus objetivos, mientras quienes se sienten obligados pueden experimentar agotamiento o desilusión si no cumplen las expectativas sociales (Cian, et al., 2011).

Los motivos que sustentan las son procesos dinámicos que dependen de múltiples factores individuales y culturales (Messersmith & Schulenberg, 2010). Las metas están influenciadas por normas y valores culturales y los individuos adaptan y reinterpretan estos patrones culturales en función de sus propias experiencias (Pérez-Salinas et al., 2014). Lo que indica, que hay influencias externas y cada persona crea su propia guía y camino para establecer y perseguir dichas metas.

El establecimiento de metas actúa como un refuerzo de motivación y éxito en diversos espacios, las metas hacen que las actividades tengan una finalidad, (Cheng, 2023) y promueven la sensación de tener un propósito de vida al individuo (Locke & Latham, 2019). Las metas de vida pueden ayudar a crear un núcleo de la identidad personal y propiciar la elección de actividades concretas que ayuden a cumplirlas (Mcknight & Kashdan, 2009).

Las metas de logro se definen como objetivos relevantes para la competencia que los individuos se esfuerzan por alcanzar (Pekrun, et al., 2009) por lo que sirven de guía a un comportamiento relevante determinado (Méndez-Giménez et al., 2017). Las metas de logro cuando son planificadas aumentan la probabilidad de logro e incrementan el bienestar personal (Trope & Liberman, 2003).

El logro de una meta apoya el establecimiento de metas cada vez más desafiantes (Bandura, 1997). Este proceso se fundamenta en que la

persona haya alcanzado con éxito el objetivo anterior (Oettingen et al., 2000). Una puede deconstruirse en submetas y son fundamentales para la planificación y la concepción de objetivos de manera efectiva, generando metas a largo plazo que una persona desea alcanzar (Austin & Vancouver, 1996). El monitoreo del progreso hacia al logro de la meta informando y haciendo públicos los resultados de cada paso es una exitosa estrategia de regulación que probablemente promueva un cambio comportamental en la persona (Harkin et al., 2016).

Los hallazgos de Ames & Archer (1988) destacan la importancia que tienen las metas en la manera en que los individuos se involucran en el aprendizaje y enfrentas problemas, encontraron que las metas influyen de manera directa en las estrategias de aprendizaje y las creencias sobre el éxito y el fracaso. Estas diferencias tienen un impacto profundo en cómo las personas se involucran en las actividades y el valor que le asignan a cada una de ellas (Flores, & Gómez, 2010).

Los iniciales planteamientos de las metas de logro se establecieron las orientaciones a metas, que son una disposición relativamente estable que determina un comportamiento que muestra y desarrolla las habilidades personales (Vandewalle, 1997) para alcanzar el éxito. Las primeras orientaciones de metas que se plantearon fueron las de maestría y desempeño (Midgley et al., 1998). Ambos tipos de metas de logro están vinculadas con la competencia (Elliot & Church, 1997).

Las metas de maestría se enfocan principalmente en el aprendizaje y el dominio y están relacionadas con resultados positivos como el desarrollo de habilidades, persistencia y autoeficacia, mientras que las de desempeño suelen asociarse con negativos (Cian, et al., 2011). Deci y Ryan (1985) encontraron que estas metas se asociaban con una alta motivación intrínseca y que las metas se desempeñaron con una elevada motivación

extrínseca. Asimismo, en las metas de maestría tienden a enfocarse en su propia mejora personal valorando el aprendizaje como un proceso continuo, esta orientación también fomenta la resiliencia y a ver los fracasos como oportunidades de aprendizaje (Meece, et al, 2006).

Revisiones posteriores de las investigaciones permitieron argumentar que la intención de ser mejor que otros de las metas de desempeño puede tener resultados positivas para el rendimiento académico (Midgley, 2002). Algunos estudios señalaron que alumnos con metas de desempeño tenían un mayor interés en el aprendizaje y un mejor rendimiento académico que estudiantes con metas de maestría (Harackiewicz, et al., 1998).

En un metaanálisis de Rawsthore y Elliot (1999) se detectó que las metas de desempeño podían presentar tanto resultados positivos como negativos, lo que condujo a proponer el Modelo Tricotómico de Metas de Logro cuyo foco fue la orientación de las metas. Los componentes de este modelo fueron: maestría enfocada en la aproximación referido a la búsqueda del desarrollo de la competencia, desempeño enfocado en la aproximación dirigido en lograr resultados positivos basados en la norma y desempeño enfocado en la evitación asociado a la evasión de un resultado negativo con respecto a la norma.

Las metas de desempeño enfocado en la evitación tienen consecuencias negativas para la motivación y aprendizaje del estudiante (Elliot & Harackiewicz, 1996; Skaalvik, 1997) y las metas de desempeño enfocado en la aproximación se relacionan positivamente con el autoconcepto académico, valor de la tarea, y el rendimiento, pero no con la motivación intrínseca para aprender (Harackiewicz, et al., 2002).

Elliott y McGregor (2001) y Pintrich (2000) arguyeron que la orientación de las metas de maestría también se podía dividir en los factores de



aproximación y evitación lo que implicó la propuesta del Modelo de Metas de Logro 2X2. Las metas de este modelo son: maestría enfocada en la aproximación (maestría-aproximación) donde se pretende aumentar el nivel de habilidad, maestría enfocada en la evitación (maestría-evitación) donde hay un esfuerzo por evitar aprender menos de los que es posible y /o tener un entendimiento incompleto del material del curso, desempeño enfocado en la aproximación (desempeño-aproximación) donde el éxito deriva de la comparación con otros y desempeño enfocado en la evitación (desempeño-evitación) donde se trata de evitar desempeñarse mal en comparación con otros.

Varias investigaciones han señalado que las subescalas de maestría y de desempeño se vinculan directamente a procesos y valores positivos, y que las subescalas de desempeño-evitación y de maestría-evitación se vinculan principalmente a procesos negativos (Coll et al., 2008; McGregor & Elliot, 2002). En las metas de maestría-evitación hay un esfuerzo por no hacer las cosas peor de lo que se ha hecho antes, una preocupación por no aprender tanto como es posible (Elliot & Murayama, 2008).

Las metas de logro derivan esencialmente de lo socialmente aceptable (Salmela-Aro & Nurmi, 1997) y en la adolescencia tardía muchas de ellas se relacionan con tareas de desarrollo asociados a logros que puedan obtener la aceptación social (Nurmi, 1993). Alumnos superdotados han reportado mayor dominio de metas competitivas y motivaciones más pobres en metas sociales y motivación intrínseca (Agalotis & Kalyva, 2019).

En China, Li, et al., (2021) en un estudio con 3 511 estudiantes de Medicina de cuatro universidades encontraron que las metas de maestría se asociaban negativamente con el estrés académico y positivamente con el rendimiento académico, la adaptabilidad del aprendizaje, la calidad del sueño y el bienestar subjetivo. Las metas de desempeño-evitación se

relacionaron positivamente con el estrés académico y negativamente con el rendimiento académico, la adaptabilidad del aprendizaje, la calidad del sueño y el bienestar subjetivo.

En una investigación de Alhadabi y Karpinski (2020) donde participaron 258 estudiantes universitarios de diversas carreras se encontró que el rendimiento académico se relaciona positivamente con metas de maestría y de aproximación y negativamente con metas de evitación. Los estudiantes que desean aprender para recibir elogios o desempeñarse mejor que sus compañeros, es más probable que adopten metas de evitación (Alhadabi & Karpinski, 2020).

Frumos et al., (2023) en un estudio con 274 estudiantes universitarios rumanos con una media de edad de 20- 23 años encontraron que las metas de maestría-evitación se asociaron con puntuaciones altas de emociones negativas y niveles más bajos de emociones de logro positivas como orgullo y disfrute.

En un estudio de Ceccini y colaboradores (2011) donde participaron 295 estudiantes de dos secundarias de España se reveló que las metas de maestría-aproximación y maestría-evitación disminuyeron a medida que los estudiantes progresaban en el nivel de sus cursos y que las metas de maestría-aproximación fueron el mejor predictor de la motivación intrínseca.

En un estudio entre las generaciones de baby boomers, la generación X y la generación Y, se encontró que el puntaje más alto en la subescala de metas de desempeño-evitación fue en los baby boomers y que no había diferencias significativas entre los grupos en la satisfacción, lealtad y motivación intrínseca (Springer, 2018).

En la edad adulta, el cumplimiento del objetivo principal es la meta marital

(Messersmith & Schulenberg, 2010). En Jordania, en un estudio con 80 adultos superdotados con edades entre 26 y 41 años se reveló que sus metas principales eran alcanzar un éxito profesional que les permitiría conseguir metas de vida asociadas con su pareja y familia (Katanani & Sakarneh, 2021).

La satisfacción con la vida y el bienestar están influidos por las emociones de logro que pueden ser intermediarias entre el aprendizaje y el desempeño (Pekrun et al., 2002). Cuando se adoptan metas de maestría al realizar una tarea las emociones positivas se presentarán más que las emociones negativas mientras que en las metas de desempleo hay una tendencia a las emociones negativas. Las metas de desempeño-evitación disminuyen las emociones positivas y aumentan las emociones negativas (Vestemian & Chis, 2012).

Renzulli (2021) refiere que en el último de los cinco volúmenes de *Estudios genéticos del Genio* de Terman (1959) se reporta un estudio con superdotados exitosos y menos exitosos para identificar factores no intelectuales que afectan el éxito. Los resultados indicaron que la mayor diferencia entre ambos grupos estuvo entre el impulso para el logro de metas y el ajuste emocional y social.

## **II.2 Satisfacción con la vida**

La satisfacción con la vida es un juicio global en que los individuos evalúan la calidad en sus vidas en base a un conjunto de criterios personales (Atienza, et al., 2000; Shin & Johnson, 1978) específicamente, de aspectos que consideran relevantes en su vida (Diener & Seligman, 2004) o hacen una síntesis evaluativa de lo que les gusta o no les gusta (Diener et al.,

1985). En este juicio, se comparan las condiciones de vida percibidas con estándares autoimpuestos (Pavot & Diener, 2008). Además, la satisfacción global con la vida se asocia y se puede diferenciar de otras esferas como la satisfacción con la familia, los amigos, la salud y el trabajo (Diener, et al., 1999; Luna, et al., 2011).

La satisfacción es un estado mental, es una apreciación valorativa de algo. El término se refiere a “disfrute” y cubre apreciaciones cognitivas y afectivas (Diener et al., 1999). La satisfacción con la vida es el grado en que una persona evalúa la calidad global de su vida en conjunto de forma positiva (Veenhoven, 1994). Es la evaluación cognitiva y afectiva de la vida, cuyos indicadores son la satisfacción por la vida y la felicidad sentida de cada persona (Anguas, 2000).

La satisfacción con la vida ocurre cuando se cumplen las necesidades básicas y correlaciona con logros de metas que van más allá de dichas necesidades (Veenhoven, 1999). Una elevada satisfacción con la vida conlleva la importancia de aspectos emocionales y de satisfacción, así como del esfuerzo para lograr metas del individuo (Moreta, et al., 2017). La satisfacción con la vida es parte del bienestar subjetivo y es consecuencia de las condiciones en las que se desarrolla el individuo (Blanco & Díaz, 2005). Mayers y Diener (1995) encontraron que la satisfacción con la vida correlaciona fuertemente con la salud mental y el bienestar subjetivo.

La satisfacción con la vida es determinante dentro del bienestar, es la percepción de un estado interno de homeostasis, acompañado de un tono afectivo agradable, producto de un proceso de evaluación continua y combinada de la vida de las experiencias vividas, donde se percibe y se forman predisposiciones, preferencias y metas en la búsqueda de la satisfacción de necesidades deficitarias y de desarrollo (Watanabe, 2005). La satisfacción es una evaluación individual con un marco de referencia

personal, por lo que esta evaluación está influida por la experiencia y el juicio de una persona en una determinada situación (Urzúa & Caqueo-Úrizar, 2012).

Diener (2000) realizó un estudio en varios países y encontró a la felicidad y la satisfacción con la vida encima de la media, y que factores como el dinero estaban por debajo. A partir de estos resultados Diener, jerarquizó los elementos dominantes para alcanzar el bienestar subjetivo donde destaca la satisfacción (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Componentes del bienestar subjetivo.*

<b>Afecto positivo</b>	<b>Afecto negativo</b>	<b>Satisfacción con la vida</b>	<b>Dominios de satisfacción</b>
Alegría Euforia Satisfacción Orgullo Cariño Felicidad Éxtasis	Culpa, vergüenza y tristeza Ansiedad Enfado Estrés Depresión Preocupación Tristeza	Deseo de cambiar la vida Satisfacción con la vida actual Satisfacción con el pasado Satisfacción con el futuro Satisfacción con cómo otros ven nuestra vida	Trabajo Familia Ocio Salud Ingresos Personal (con uno mismo) Con los demás

Adaptado de Diener, Suh, Lucas & Smith (1999). Bajo el principio fair use.

La investigación indica que el logro de satisfacción vital se asocia a la salud mental y física, tiene un efecto preventivo sobre la depresión, la desesperanza y es fuente de resiliencia o capacidad de afrontamiento de

situaciones adversas de bienestar y felicidad (García-Alandete, 2014).

En una investigación con niños se detectaron correlaciones positivas entre la satisfacción con la vida, el apoyo social y el autoconcepto familiar y que, las últimas dos variables eran predictoras de la satisfacción con la vida (Garrido-Montesinos et al., 2018).

Adultos mayores y estudiantes universitarios han reportado niveles altos de satisfacción con la vida y el bienestar psicológico en niveles normales. Sin embargo, se detectaron diferencias porque los adultos mayores han informado insatisfacción por la debilidad corporal y soledad, y los estudiantes universitarios han reportado carencia en la percepción del progreso y el cambio social (Zubieta & Delfino, 2010; Aranda & Horna, 2006).

Una investigación de grupos de comparación reveló que, en el grupo de jóvenes, la satisfacción con la vida se relacionó más con la salud física y psicológica y en el grupo de adultos se asoció a los ingresos económicos y el apoyo social (Solano & López, 2000; Castillo-Carniglia et al., 2012).

En adultos, se ha demostrado que las personas con pareja están más satisfechas que las que no la tienen y que la estabilidad laboral genera más satisfacción (Arce, 2015). En personas mayores y especialmente a partir de los 65 años se ha mostrado que la satisfacción con la vida disminuye conforme aumenta su edad (Melendez et al., 2009).

En un estudio con participantes entre 17 y 77 años se reveló que la familia es el principal factor de una buena satisfacción con la vida, que las personas casadas son más felices y que las jóvenes tienen un nivel menor de satisfacción que las personas mayores (Moyano Díaz & Ramos Alvarado, 2007).

Los adultos superdotados por sus elevados niveles de inteligencia tienen altas probabilidades de lograr sus metas de vida, lo que se refleja en una mejor satisfacción con la vida (Pollet & Schnell, 2017). El superdotado tiene altos recursos personales asociados a una mayor capacidad para lograr sus metas y, ser más felices que las personas con bajos recursos personales (Diener, et al., 1995).

En una comparación de la satisfacción de la vida entre 61 adolescentes superdotados y 61 adolescentes no superdotados se encontró que los superdotados tenían una satisfacción con la vida ligeramente mayor que los no superdotados (Ash & Huebner, 1998). Por otra parte, las personas superdotadas en la edad adulta temprana y media tienen altos niveles de satisfacción con la vida (Lubinski et al., 2014).

El constructo de edad adulta emergente (18 a 25 años) es producto de transformaciones de la sociedad, del incremento en la educación postsecundaria, de la demora en el matrimonio y retrasos en tener hijos (Temizkan, et al., 2023). Este periodo se caracteriza por cambios en la forma de vivir pues generalmente se deja el hogar familiar, hay aumento de responsabilidades, la autonomía y la independencia.

Para conocer los factores que influyen en la satisfacción con la vida en la edad adulta emergente Temizkan y colaboradores (2023) llevaron a cabo un estudio con 288 personas y detectaron que los predictores sociales más relevantes en la satisfacción con la vida fueron: la frecuencia de salir con amigos y el consumo de cigarrillos masi como la edad, la asignación mensual, los ingresos de los padres y el nivel educativo del padre.

En otra investigación de Sannet y Kavya (2022) con participación de 120 jóvenes en un rango de edad entre 18 y 24 años de los cuales 60 fueron

hombres y 60 mujeres se descubrió que la satisfacción con la vida, el optimismo y la felicidad correlacionaron positivamente. En una muestra de conveniencia de 572 jóvenes adultos judíos israelíes con edades entre 18 y 29 años se encontró que el compromiso con los valores y creencias, las relaciones sociales con personas de su edad, redes de amistad y el apoyo de los padres se asociaban a la satisfacción con la vida. Asimismo, los resultados indicaron que una mayor religiosidad, una educación superior y la paternidad contribuían a una mayor satisfacción con la vida (Ben-Shomo, et al., 2022).

Blázquez, et. al., (2015) en un estudio con mexicanos reportó las medias de cada ítem que compone la escala de satisfacción de la vida de Diener (1985). Las medias fueron: ítem 1 ( $x= 3.56$ ), ítem 2 ( $x= 3.76$ ), ítem 3 ( $x= 3.87$ ), ítem 4 ( $x= 3.26$ ) y el ítem 5 ( $x= 3.84$ ). Asimismo, la media total del instrumento arrojó una puntuación de 17.53.

Las investigaciones, generalmente señalan que los adultos superdotados están en gran medida felices y satisfechos con sus vidas (Wulff et al., 2009). La mayoría de los adultos superdotados tienen en gran medida experiencias positivas y están satisfechos con sus carreras, con sus vías personales y con sus familias de procreación (Rinn & Bishop, 2015).

Durante la edad adulta temprana, la carrera en el adulto superdotado contribuye en gran medida a la satisfacción con la vida (Wirthwein & Rost, 2011). Perrone, et al., (2010) encontraron en muestra de 87 superdotados adultos que la mayoría estaba satisfecha con sus carreras y que habían cumplido con sus expectativas en cuanto a predicciones y éxito profesional.

En un estudio con 101 adultos superdotados y 91 adultos de inteligencia promedio con una media de edad de 28 años en ambos grupos, se reveló que los adultos intelectualmente dotados no eran más felices o infelices que



sus pares de inteligencia promedio (Wirthwein & Rost, 2011). Además, se detectó que el factor que contribuía más a la satisfacción en la vida en los superdotados era el ámbito laboral y en los adultos de inteligencia promedio era el trabajo, el sí mismo y los amigos (Wirthwein & Rost, 2011). En grupos de comparación formados por 90 superdotados y 90 con inteligencia promedio con edades entre 26 y 35 años en ambos grupos, se descubrió que los adultos superdotados estaban significativamente más satisfechos con su trabajo que las personas de inteligencia promedio (Siekańska & Sękowski, 2006).

En los superdotados, al incrementar la edad los indicadores de satisfacción con la vida además de la carrera profesional empiezan a incluir las relaciones sociales. En un estudio de Perrone-McGovern et al. (2011) donde participaron 57 adultos superdotados de 36 a 39 años se examinaron sus decisiones más importantes desde que finalizaron la escuela secundaria a la edad actual y su efecto en la satisfacción con la vida. Los resultados revelaron que la mejor decisión de vida se relacionaba con un mayor nivel de compromiso en las relaciones románticas como casarse y la peor decisión de vida fue la insatisfacción o la terminación de una relación romántica. Otro factor que interviene en la satisfacción con la vida del adulto superdotado es la crianza de los hijos (Ferriman et al., 2009).

La satisfacción conyugal ha demostrado que puede ser decisiva para la satisfacción y el bienestar general de la vida (Hawkins & Booth, 2005). La relación matrimonial es, para muchos adultos, una fuente primaria de apoyo social (Beach, et al., 1996). En un estudio longitudinal en que participaron 87 adultos superdotados (33 hombres y 54 mujeres) que se había graduado escuela secundaria en 1988, se encontró que la satisfacción conyugal estaba significativamente correlacionada con la satisfacción con la vida (Jacobsen, 1999). En 99 adultos, 40 hombres y 59 mujeres entre 33 y 35 años se encontró que la satisfacción conyugal, el sentido y propósito en la

vida eran un predictor de la satisfacción con la vida (Perrone et al., 2006).

En la investigación de Holahan (1985) que examinó a participantes del estudio de Terman en etapas posteriores a su vida se reveló que no había diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con la vida basadas en el género.

De los 60 años en adelante, las relaciones románticas y las relaciones sociales con amigos y familiares apoyan más a la satisfacción con la vida, que las actividades intelectuales y profesionales (Holahan & Velasquez, 2011). En un grupo de hombres superdotados con edad media de 62 años del Estudio Terman sobre Superdotados se encontró que los que estaban felizmente casados tenían los niveles más altos de satisfacción con la vida (Sears, 1977).

La edad avanzada se relaciona con la satisfacción con la vida. En un estudio con 290 adultos mayores de tres centros de investigación clínica en Estados Unidos se encontró que la edad avanzada estaba positivamente relacionada con la satisfacción con la vida como había ocurrido en un informe nacional que señaló que las personas entre 65 y 79 años estaban satisfechas con su vida. Además, en la investigación se reveló que el ejercicio o actividad física se asociaba significativamente con mejores niveles en la satisfacción con la vida (Cho & Cheon, 2023).

Castillo- Carniglia, et. al. (2012) en un estudio con sujetos entre 65 y 67,9 años, registrados en 20 centros de salud primaria del Gran Santiago de Chile, encontraron una asociación positiva entre los mayores grados de satisfacción y las categorías superiores de ingresos económicos en los hombres.

En 679 adultos mayores iraníes con una edad media de 70.43 años se

detectó que estaban satisfechos con la vida. Otros factores que se asociaron positivamente con la satisfacción con la vida fueron el trabajo, la educación, las actividades diarias, la salud y el apoyo social (Papi & Cheragh, 2021).

En una revisión de 40 estudios sobre variables relacionadas con la ocupación laboral se detectó que, en general las personas superdotadas están satisfechas con su trabajo. Además, se encontró que para ellos el trabajo es más importante para la satisfacción que en no superdotados, aunque tenían una autoevaluación de sus habilidades sociales más deficiente (Schlegler, 2022). En un estudio de 287 miembros de Mensa (216 hombres y 71 mujeres), clasificados en el percentil 98 o superior en inteligencia, se reveló que los superdotados adultos tenían una satisfacción laboral media y que era muy alta cuando tenían empresas propias o desempeñaban puestos de liderazgo que permitían una autonomía considerable (Persson, 2009).

En un estudio en Jordania en que participaron 80 superdotados adultos de los cuales 43 eran hombres y 32 mujeres realizado por Katanani (2020) se detectó que ellos estaban muy satisfechos con sus vidas, con sus condiciones de vida y de haber logrado las cosas importantes que querían en la vida. Esta investigación también incluyó las variables de género, ingresos y religión que tuvieron limitada influencia en la satisfacción con la vida.

Se ha encontrado que al comparar adultos superdotados y personas con Ci normal no se presentan diferencias significativas componentes del bienestar subjetivo como la satisfacción con la vida. Sin embargo, el primer grupo reportó menor satisfacción menor en el ocio (Wirthwein & Rost, 2011). El ocio es un dominio menor de la satisfacción con la vida y el sentido de pertenencia.

Perrone, et al. (2007) descubrieron que los adultos superdotados que manifestaban mayor perfeccionismo en las actividades de ocio estaban menos satisfechos con sus vidas que personas no perfeccionistas. Esto es consistente con el argumento Ashby y Kottman (1996) que estipula que las personas perfeccionistas pueden abordar las actividades de ocio con el deseo de alcanzar altos estándares, lo que parece llevar a experimentar menos disfrute y libertad en las actividades de ocio.

### **II. 3 Sentido de pertenencia**

Una preocupación humana generalizada es formar y conservar la relación con los demás, las instituciones sociales, los entornos que nos rodean y el yo mismo, para crear vínculos que mejoren el bienestar personal (Mejias et al., 2014). La pertenencia es definida como un sentido de implicación personal en un sistema social donde la persona pueda sentirse parte de dicha estructura (Antonucci & Israel, 1986).

La pertenencia es una experiencia subjetiva relacionada estrechamente asociada con el anhelo de una conexión con otros, de la necesidad de una consideración positiva y el deseo intrapersonal de las conexiones con personas de nuestro entorno (Rogers, 1951). El sentido de pertenencia no depende la cantidad de personas con las que se interactúa, es una percepción y una evaluación de cómo se siente una persona sustentándose en la calidad, el significado, la satisfacción y la forma de sentir de las conexiones sociales (Allen, 2020).

El sentido de pertenencia refleja un buen apoyo social, un sentimiento de conexión e importancia hacia las demás personas y puede ser

particularmente importante para comprender las experiencias de cada persona (Hurtado & Carter, 1997). La participación de las personas en relaciones sociales estables y un ambiente confiable permite que desarrollen su potencialidad y su crecimiento personal (Muratori et al., 2015). Además, la necesidad de pertenecer cambia cuando se transforman los escenarios y condiciones.

De acuerdo con Maslow (1981), en su estudio clásico sobre la pirámide jerárquica de las necesidades innatas del hombre, se puede observar que el sentido de pertenencia es una necesidad fundamental del ser humano, lo que explica su lugar luego de las necesidades fisiológicas y de seguridad (Figura 3). La interacción entre los miembros de la comunidad implica la transmisión de normas sociales relacionadas con el fomento o comportamientos nocivos para la salud (Quaresma & Zamorano, 2016).

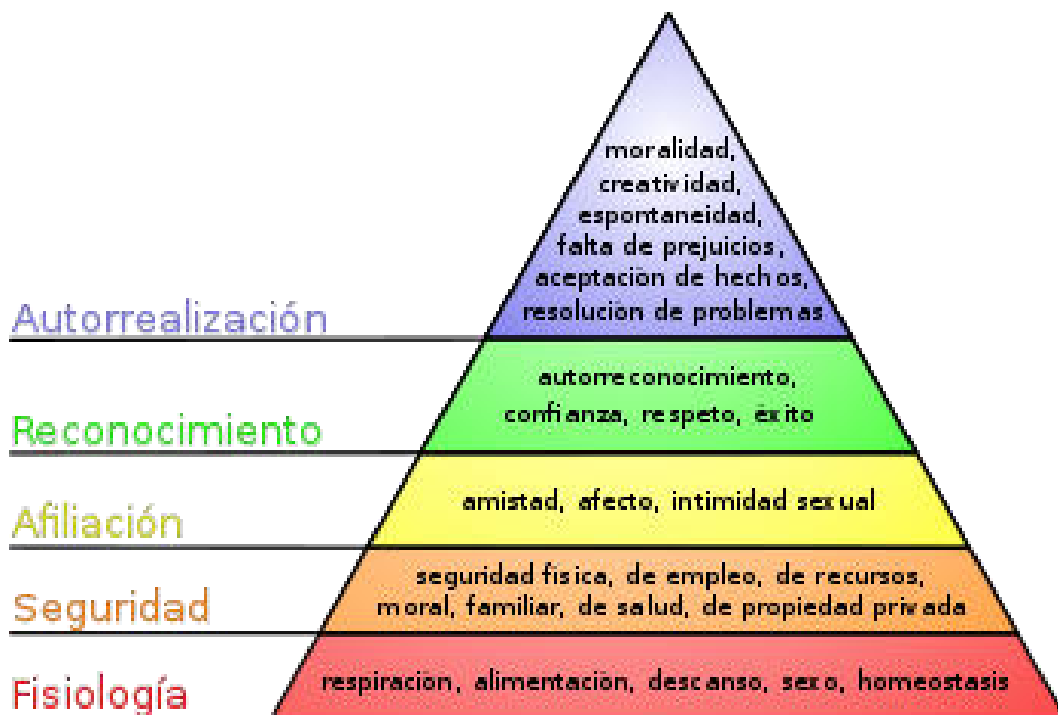


Imagen cortesía de J. Finkelstein, disponible con una licencia CC-BY-SA 3.0

**Figura 2** Pirámide jerárquica de las necesidades del hombre.

Baumeister y Leary's (1995) exploraron la pertenencia como una necesidad humana, partiendo de la idea de que cada persona nace con un impulso psicológico innato de pertenecer a los grupos sociales y, así, tomar parte importante en las relaciones sociales. En investigaciones sobre el sentido de pertenencia se ha encontrado, que en los primeros años de vida las interacciones de los niños con los padres y el apego hacia ellos puede informar de la naturaleza y la calidad de sus relaciones futuras y, de su pertenencia (Bowlby, 1988).

El sentido de pertenencia es estudiado a menudo desde una perspectiva educativa porque ha mostrado ser una importante herramienta pedagógica (Thomas et al., 2014) ya que se relaciona con el aprendizaje de pares (Won et al., 2018). El sentido de pertenencia es un mecanismo mediador entre experiencias traumáticas en la infancia y la adultez temprana, lo cual puede afectar las elecciones de vida de la persona por ejemplo si no siente que pertenece en una institución educativa va a evitar estudiar (Corrales et al., 2016).

El sentido de pertenencia es una dimensión subjetiva de la cohesión social formado por un conjunto de percepciones, valoraciones y disposiciones (Sunkel, 2008). El sentido de pertenencia se relaciona directamente con el apoyo social y este, a su vez, actúa como predictor de la depresión (Hagerty & Williams, 1999). En adultos mayores se señala que el sentido de pertenencia es un factor de protección contra la depresión y la ideación suicida (McLaren et al., 2007).

Las personas con algo en común, que comparten experiencias tienden a formar amistades u otros vínculos que producen emociones positivas y las amenazas a estos vínculos generan emociones negativas. (Baumeister &

Leary, 1995). Cuando faltan las relaciones sociales las personas más frecuentemente tienen problemas de salud psicológicos y físicos. Por tanto, el apoyo del círculo social de las personas es muy relevante para desarrollar un buen sentido de pertenencia (Drolet & Arcamd., 2013).

El sentido de pertenencia en alumnos superdotados y con CI normal, no muestra diferencias significativas (Godor & Szymanski, 2017; Ramzi et al., 2011). Los estudiantes superdotados buscan interacción social con compañeros y amigos con ideas semejantes, que piensa de forma similar a ellos que favorece el sentido de pertenencia (Riley & White, 2016). También se ha encontrado que alumnos superdotados tienen un nivel de pertenencia mayor que sus pares no superdotados (Guignard et al., 2021; Özbey et al., 2018).

Datos de Pisa 2012 fueron utilizados por Godor y Szymanski, (2017) para examinar entre otros aspectos el sentido de pertenencia en estudiantes de 15 años de 13 países de la escuela metida. Los datos estuvieron compuestos por 79 550 estudiantes promedio y 1956 estudiantes superdotados. Los resultados indicaron que el nivel de pertenencia de los superdotados era igual o superior y que no mostraban niveles más altos de soledad que los estudiantes promedio.

En entrevistas a profundidad a siete adultos jóvenes altamente superdotados de 27 y 28 años se exploraron entre otros temas el ajuste social a su entorno. Sus reportes mostraron que se habían sentido incomprendidos particularmente en la escuela primaria por un desajuste a nivel cognitivo y social hasta que ingresaron a la universidad y especialmente en la maestría, aunque a veces también en el presente. Estas personas carecían de sentido de pertenencia ya que, en la escuela primaria, secundaria e incluso en el bachillerato señalaron que el tener intereses diferentes ayudó a su sensación de no estar bien y que junto con

la etiqueta de “nerd” se favorecía la falta de conexión con compañeros de su edad (Pinxten, et al., 2023).

En un estudio de exploración de experiencias psicosociales con participación 302 adultos con una edad media de 36 años, miembros de la Sociedad Mensa de Suecia se encontró que la mayoría de ellos habían tenido sentimientos de ser “diferentes”, pero no lo bastante diferentes para disminuir la importancia de sus dotes o ajustar su comportamiento para ser aceptados como adultos superdotados (Stålnacke & Smedler, 2011).

En Australia, en una muestra de 436 participantes (244 mujeres y 192 hombres) con edades entre 20 y 86 años con una media de 59 años se encontró que cuando menos satisfechos estaban con sus relaciones personales más solos se sentían. Por tanto, la necesidad de pertenecer está insatisfecha en las personas que se sienten solas (Mellor, et al., 2008).

En un estudio de Kissane y McLaren (2006) con personas entre 61 y 95 años se reveló que el sentido de pertenencia predijo más razones para vivir, un aumento de la responsabilidad con la familia y en el afrontamiento ante situaciones adversas.

En una investigación con 190 adultos se encontró que el realizar actividades con otros no se asocia directamente con un buen sentido de pertenencia y salud mental (Bailey & McLaren, 2005). En varios países se encontró que la pertenencia a un área geográfica en particular, la residencia a largo plazo y los vínculos familiares eran las variables más predictoras del sentido de pertenencia (Puddifoot, 1994).

En personas religiosas las creencias a nivel de grupo y su interacción social se relaciona positivamente con el sentido de pertenencia al grupo (Stroope, 2011).



En el contexto de la superdotación intelectual, su relación con la adaptación personal y social es tema de debate, manifestándose en dos posturas diferentes. En el primer estudio de Terman (1925) estimulado por el imaginario social de problemas emocionales y de integración social del superdotado no se encontraron datos que sostuvieran esa creencia. Los resultados mostraron que los estudiantes superdotados tenían más adaptación y logro que los estudiantes no superdotados.

Sin embargo, esta investigación fue longitudinal y en 1930 Burks, Jensen y Terman informaron que los niños superdotados con rangos de CI de 160 a 179 y superior a 180 tenían dificultades en el ajuste social. Los datos revelaron que en el grupo de 14 años el 60% de los hombres y el 73% de las mujeres eran reportados como solitarios. La propensión hacia la soledad fue explicada como una preferencia personal, más que resultado del rechazo de compañeros.

Resultados similares fueron reportados por Leta Stetter Hollingworth (1931). Sus estudios mostraron que niños con un CI de 125 a 155 tenían una inteligencia socialmente óptima que les permitía ser seguros de sí mismos y deleitarse de la amistad de compañeros de su edad. Sin embargo, cuando el CI era 160 y superior los niños tenían problemas de retraimiento social.

Las dificultades en la socialización del superdotado se han detectado en múltiples investigaciones. Estas personas, con frecuencia reportan dificultad para hacer amistad con compañeros de su edad, sentirse distanciados, diferentes, aislados, ser objeto de burlas (Vialle, et al., 2007) y tendencia a la soledad (Gross, 1994; Silverman, 1998). Matthews & Kitchen, (2007) argumentaron que las dificultades de los adolescentes superdotados eran porque que sus intereses y comportamientos difieren a los del adolescente promedio. Adultos superdotados han reportado

introversión, sentimientos de incompreensión y ser diferentes de los demás (Roeper, 1991).

La creencia de problemas de interacción social y soledad del superdotado ha sido compartida por la sociedad. Freeman (2005) refiere que en el listado de características del superdotado del Consejo del condado de Northamptonshire de Reino Unido se encuentra la incapacidad para hacer buenas relaciones con sus compañeros y profesores. En Estados Unidos se ha presentado la vida del superdotado plagada de dificultades emocionales, como depresión y sentimientos de aislamiento (Plucker & Levy, 2001).

Sin embargo, también hay datos opuestos en la investigación. Se ha encontrado que los superdotados no tienen niveles más altos de soledad que los no superdotados y que no hay discrepancias entre ambos grupos en “sentirse un extraño” y “hacer amigos” (Godor & Szymanski, 2017). Los superdotados, buscan interactuar con otros como compañeros intelectuales y amigos que piensan de manera similar a ellos dentro y fuera de la escuela (Riley & White, 2006). Existe evidencia de que los superdotados tienen un equilibrio emocional tan bueno como cualquier otra persona (Freeman, 2009). Las competencias socioemocionales generales de estudiantes superdotados son mayores que los estudiantes normales (Bacal, 2015).

#### **II.4 Relación entre metas de logro, satisfacción con la vida y sentido de pertenencia.**

El sentido de pertenencia es un motivo esencial que impulsa el comportamiento. La necesidad de pertenecer hace que las personas actúen lo que se relaciona con el sentimiento de ser valorada e importante para los

demás y lleva a resultados positivos como el logro, el compromiso y la felicidad (Knehta et al., 2020).

En un estudio con adultos de Holahan (1985) la satisfacción con la vida, la felicidad y los sentimientos del logro de metas se relacionaron positivamente. Judge et al. (2005) encontraron que personas que se consideran dignas, eficaces y controlan sus vidas tenían más oportunidades de establecer metas designadas por sí mismas y mayor satisfacción con su trabajo y su vida.

Actualmente, hay evidencia que sugiere que adoptar un enfoque determinado por pequeñas metas y objetivos, proporciona un mayor bienestar subjetivo, lo que indica mayor satisfacción, sin embargo, las relaciones entre la regulación y el planteamiento de metas y el bienestar subjetivo es complejo (Kaftan et al., 2018).

En estudios sobre las metas de logro se ha encontrado que las personas con alta autoeficacia y metas claros tienden a mayor puntuación en el bienestar subjetivo, al contrario de las personas que no los tienen (Caprara & Steca, 2005).

En una investigación mujeres de 50-69 años, refieren metas asociadas al crecimiento personal y la autonomía en general y mostraron un alto puntaje de satisfacción con la vida ligeramente encima que hombres de la misma edad (Oakley, 2003; Pinquart & Sörensen, 2001).

Algunos estudiantes jóvenes que sienten más conexión con su escuela, compañeros de clase y se están más comprometidos con tareas escolares, presentan experiencias positivas en el área de satisfacción (Stiglbauer et al., 2013).

Pérez y Campana (2019), detectaron una correlación significativa y positiva entre el sentido de pertenencia y la satisfacción laboral. Concluyeron que el mayor nivel de sentido de pertenencia en sus dimensiones de motivación, identificación y compromiso se asociaba a un mayor nivel de satisfacción laboral entre los trabajadores de la industria de las telecomunicaciones.

Es más probable que las personas superdotadas sientan pertenencia y satisfacción cuando se relacionan con otros individuos superdotados (Jacobsen, 1999; Perrone-McGovern, et al., 2011).

Los adultos superdotados están muy satisfechos con su vida, condiciones de vida y los logros alcanzados durante su vida; sin embargo, hay diferencias en las puntuaciones de satisfacción con la vida de los adultos comparados con los de menor edad (Katanani, 2020).

La participación de adultos mayores que viven en una comunidad o contextos institucionales y que se involucran en las actividades que se desarrollan en ellos es un factor que contribuye a la satisfacción, el bienestar, la identidad y las interacciones sociales (Prieto-Flores et al., 2011).

En pequeños y medianos pueblos, el sentido de pertenencia tiende a ser alto, lo que se relaciona con la satisfacción con la vida y una mejor calidad de vida percibida y, en las grandes ciudades por la extensión territorial el sentido de pertenencia es menor (Prezza & Costantini, 1998).

Guzmán et al. (2019) en un estudio con jóvenes chilenos observaron que las relaciones sociales y comunitarias están muy asociadas con la satisfacción con la vida. En otra investigación con estudiantes inmigrantes procedentes de Canadá se señala que la experiencia positiva de hacer amigos, la experiencia académica positiva y la ausencia de

experiencias de discriminación se relacionan con un nivel marcadamente más alto de satisfacción con la vida (Chow, 2007).

Los resultados investigaciones demuestran que los predictores más fuertes de satisfacción son la conectividad escolar, el apoyo familiar y las relaciones sociales (Calmeiro et al., 2018; Morgan & Haglund, 2009).

Estudiantes superdotados con alto sentido de pertenencia han reportado sentirse cómodos con su identidad de superdotados y con una satisfacción mayor con sus amigos y compañeros que estudiantes de inteligencia promedio (Yeo, 2016).

Una investigación mostro que, en personas adultas de 45 a 65 años, la pareja e hijos determinan un buen sentido de pertenencia y que este era un poco más fuerte en residentes de áreas rurales (Kitchen et al., 2012). a mayor de sentido de pertenencia, mejor la percepción de la salud mental (Pervez, 2020).

### III. MÉTODO

El interés del presente estudio es analizar y describir las relaciones entre metas de logro, la satisfacción con la vida y sentido de pertenencia en personas con superdotación intelectual.

#### II.1 Diseño

El presente estudio es de metodología mixta con un diseño transversal. La perspectiva cuantitativa de la investigación es no experimental, descriptiva y correlacional. El segmento cualitativo se apoyó en un análisis de temas emergentes.

#### III.2 Participantes

Se realizó un muestreo no probabilístico intencional. La muestra estuvo formada por 165 participantes, todos ellos miembros de Mensa México y Mensa España. El rango de edades iba de 18 a 85 años (ver Tabla 2), con la distribución por género presente en la Tabla 3.

**Tabla 2**

*Rango de edad.*

Rangos de edad	Frecuencia	Porcentaje
18-25 años	13	7.26%
26-35 años	59	32.96%
36-50 años	77	43.01%

---

51-85 años

16

8.93%

---

**Tabla 3**

*Género.*

---

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Femenino	52	31.5%
Masculino	111	67.2%
No binario	1	0.6%
Prefiero no decirlo	1	0.6%

---

Como parte del análisis de la muestra se les preguntó a los participantes su grado de escolaridad (ver Tabla 4).

**Tabla 4**

*Escolaridad*

---

<b>Escolaridad</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Preparatoria	9	5.4%
Licenciatura	78	47.2%
Maestría	62	37.5%
Doctorado	16	9.6%

---

### **III. 3 Instrumentos**

#### ***III.3.1 Metas de logro***

En esta investigación, los participantes fueron adultos superdotados. En la revisión de literatura que la sustenta no se encontró ningún instrumento cuantitativo para evaluar las metas de logro de este tipo personas. En estas circunstancias, se decidió adaptar el *Cuestionario de Orientación de metas 2X2* (Elliot & McGregor, 2001) diseñado para el ámbito escolar y que tiene un alfa de Cronbach que oscila en 0.85. Este instrumento es ampliamente usado, con una sólida base teórica y con aceptables criterios de confiabilidad y validez en los contextos escolares para evaluar las metas de logro y sus orientaciones en estudiantes.

La adaptación del Cuestionario de Elliot y McGregor (2001) consistió en modificar la redacción de sus ítems que están relacionados con metas de logro escolares adecuándolos a metas de vida de una persona conservando la misma cantidad de ítems. La intención fue, además, mantener en lo posible el trasfondo teórico básico del Cuestionario de metas de logro 2X2.

La Adaptación del *Cuestionario de Metas de logro* también es una escala tipo Likert con siete opciones de respuesta (1=completamente en desacuerdo a 7=completamente de acuerdo) con 12 ítems distribuidos en 4 factores con tres reactivos cada uno: maestría-aproximación, maestría-evitación, desempeño-aproximación y desempeño-evitación (Anexo 1)

Antes de la aplicación de la Adaptación realizó un análisis estadístico para conocer su fiabilidad. El resultado determinó un alfa de Cronbach de 0.84.



### ***III.3.2 Satisfacción con la vida***

Se aplicó la traducción al castellano realizada por Atienza, et al., (2000) de la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, et al., (1985) que posteriormente fue usada por Blázquez et al. (2015) en población mexicana obteniendo un Alfa de Cronbach de .83.

La Escala de Satisfacción con la Vida tiene cinco ítems organizados en un solo factor que evalúan la satisfacción con la vida a través del juicio global que hacen las personas sobre esta. Las opciones de respuesta del instrumento fluctúan entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo). La puntuación total va de 5 (baja satisfacción) a 25 (alta satisfacción). Ver Anexo 2.

El puntaje que representa la media referencial es 20 puntos. Los puntajes elevados por encima de la media muestran una la satisfacción con la vida, mientras que al contrario predomina la insatisfacción con la misma (Pavot & Diener, 2008).

La fiabilidad de la Escala de Satisfacción con la Vida en la muestra de participantes en este estudio mostró un Alfa de Cronbach de 0.89

### ***III.3.3 Sentido de pertenencia***

Se utilizó una traducción al español del instrumento de Sentido de Pertenencia de Hagerty y Patusky (1995). Consta de 27 ítems divididos en dos factores: SOBI-P (estado psicológico), que representa el estado psicológico del sentido de pertenencia y SOBI-A (antecedentes), que

representa los propósitos y antecedentes del sentido de pertenencia. En el Instrumento original la fiabilidad mostró un alfa de Cronbach de .93 en estudiantes, .93 en pacientes depresivos y .91 en monjas.

En esta investigación el instrumento contó con cinco opciones de respuesta en que 1 era totalmente en desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo (Anexo 3).

La fiabilidad del instrumento en la muestra de esta investigación reveló un alfa de Cronbach fue de 0.77.

### ***III.3.4 Preguntas abiertas***

Con el objetivo de realizar un análisis cualitativo se incorporaron preguntas abiertas al final de cada uno de los tres instrumentos cuantitativos de recolección de datos.

Al final de cada instrumento aplicado se incluyeron preguntas abiertas. En el Cuestionario de metas logro 2 X 2 de vida fue *¿Cuál es tu principal meta en este momento?*, en la Escala de Satisfacción con la vida la pregunta fue *¿Qué hace que tu vida sea satisfactoria (o no) actualmente?*, y del instrumento de Sentido de Pertenencia fueron *¿En qué grupos te sientes más cómodo(a) siendo tú? ¿Cómo son? ¿Cuál crees que es la parte más difícil de la socialización con las demás personas?*

## **III. 4 Procedimiento**

Se contactó a los participantes a través de Mensa México y Mensa España, por correo electrónico o por redes sociales (Facebook o Whatsapp). La

aplicación de instrumentos se realizó en línea a través de la plataforma Google Forms.

Al inicio de los instrumentos se incluyó el consentimiento informado que indicó que la participación era voluntaria, libre y anónima y que los resultados serán solamente con fines de investigación

La recogida de datos se llevó a cabo mediante el uso de un cuestionario en línea (google forms) que aglutinó distintos instrumentos para evaluar las variables de estudio.

### **III. 5 Análisis de datos**

Los análisis de datos cuantitativos se realizaron usando frecuencias, medias, porcentajes y correlación de Spearman. Para estos procedimientos estadísticos se utilizó el software Microsoft Excel en su versión 2016, así como el paquete estadístico SPSS versión 22.

Otro procedimiento de análisis de las respuestas de las preguntas abiertas fue para localizar temas emergentes. Por tanto, se utilizó un libro de códigos para examinar las respuestas de los participantes. En esta alternativa se apoyó también en el software Microsoft Excel versión 2016.

Las respuestas a las preguntas: *¿Cuál es tú principal meta en este momento?, ¿En qué grupos te sientes más cómodo(a) siendo tú? ¿Cómo son?, ¿Cuál crees que es la parte más difícil de la socialización con las demás personas? se codificaron una sola vez.*

Sin embargo, *en la pregunta: ¿Qué hace que tu vida sea satisfactoria (o no) actualmente?* se realizaron dos etapas de codificación de los resultados

porque las respuestas podían ser codificadas como satisfacción con la vida o insatisfactorias o insatisfactoria (*primera codificación*) y también como motivos por los que los participantes estaban satisfechos con la vida (*segunda codificación*).

### **III.6 Consideraciones éticas**

El consentimiento informado fue la primera parte del conjunto de instrumentos de recolección de información presentado a los participantes. En este consentimiento además de la confidencialidad de la información que se proporcionó a los participantes se señalaba que podían efectuar las preguntas que consideraran pertinentes y que estas tendrían una respuesta a la brevedad posible.

Asimismo, se informó a los participantes que la divulgación de los resultados en este estudio no pondría en riesgo por el anonimato de su participación. Por último, se proporcionaron a los participantes distintos enlaces y redes de contacto, con la finalidad de aclarar cualquier tipo de dudas que pudieran surgir durante el proceso.

## IV. RESULTADOS

El objetivo general del estudio realizado fue analizar las relaciones entre el cumplimiento de metas, la satisfacción con la vida y sentido de pertenencia en personas con superdotación intelectual. Los objetivos específicos derivados de este objetivo general son el sustento de la organización de la presentación de los resultados.

El análisis de los datos que proporcionaron los participantes a la Adaptación del Cuestionario de metas de logro mostró en los cuatro factores medias altas. La orientación de las metas hacia la maestría fue superior a la orientación de metas hacia el desempeño. La media más elevada fue en las metas de maestría-aproximación y la media más baja en las metas de desempeño-evitación (Tabla 5).

**Tabla 5**

*Media de los factores de metas de logro.*

<b>FACTORES</b>	<b>X</b>	<b>DE</b>
Maestría-aproximación	5.58	1.29
Maestría-evitación	4.76	1.73
Desempeño-aproximación	4.45	1.62
Desempeño-evitación	3.60	1.51

El análisis de temas emergentes de la pregunta abierta *¿Cuál es tu principal meta en este momento?*, se presenta en la tabla 6.

**Tabla 6***Codificación de ¿Cuál es tu principal meta en este momento?*

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>FRECUENCIA</b>
Metas personales	Referencia a objetivos establecidos para la mejora individual.	"Aprender nuevas habilidades personales."	57
Metas Académicas	Referencia a los objetivos relacionados con el estudio o la escuela.	"Completar el doctorado de manera satisfactoria."	26
Metas de Felicidad	Hace referencia a las metas que provocan un bienestar intrapersonal.	"Vivir feliz lo que me queda de vida."	58
Metas de Familia	Objetivos relacionados con el círculo familiar cercano.	"Formar una familia."	92
Metas Laborales	Metas relacionadas con el trabajo profesional.	"Encontrar estabilidad laboral, siempre he tenido empleos que he abandonado en periodos de menos de un año."	15
Metas económicas	Referencia a objetivos relacionados con el dinero.	"Libertad financiera, mayor independencia, mayores ingresos."	24
Sin metas	La persona no tiene actualmente objetivos.	"Ninguna."	8
Salud	Referencia a metas relacionadas con la salud física.	"Sobrevivir, estar sano, ser productivo. Volver a trabajar."	13

\*En algunas de las respuestas de los participantes se encontró más de un código o tema.

En los temas emergentes se encontró que las metas de familia mostraron una predominancia muy marcada, seguidas de las metas asociadas a la felicidad y a las metas personas relacionadas con el aprendizaje de nuevas habilidades.

Recapitulando, los adultos con superdotación intelectual presentaron principalmente metas de logro de maestría-aproximación y otorgan gran importancia a metas relacionadas con la familia, felicidad y personales.

En la escala de satisfacción la media de toda la escala fue de 3.51 (Tabla 7).

**Tabla 7**

*Medias de los ítems de la Escala de Satisfacción con la Vida.*

Ítem	X	DE
1	3.46	1.118
2	3.69	1.098
3	3.66	1.116
4	2.77	1.285
5	3.97	1.035
total	3.51	0.91

Las medias altas indican que los participantes consideran estar satisfechos con su vida principalmente porque sus condiciones de su vida son buenas

y han logrado lo que piensan es importante para ellos.

El análisis de temas emergentes de las respuestas a la pregunta abierta *¿Qué hace que tu vida sea satisfactoria (o no) actualmente?* se muestra en la tabla 8.

**Tabla 8**

*Primera codificación de ¿Qué hace que tu vida sea satisfactoria (o no) actualmente?*

<b>CÓDIGO</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>	<b>EJEMPLO</b>	<b>FRECUENCIA*</b>
<i>Satisfactorio</i>	Hace referencia a las cosas buenas.	“Soy feliz, he cumplido con la mayoría de mis metas en lo personal, familiar, profesional.”	104
<i>Insatisfacción</i>	Hace referencia al nivel de desencanto personal producido por algo que no se ha cumplido.	“Falta de objetivos y poco sentido.”	39
<i>Neutro</i>	Cuando no es claro si hace referencia satisfacción o insatisfacción	“Me considero privilegiado, pero aún no me siento pleno.”	37

\*En algunas de las respuestas de los participantes se encontró más de un código o tema.

Las respuestas arrojaron que el 68.71% de los participantes están satisfechos con la vida y que el 27.37% no lo están. Mientras que el resto de los participantes tiene una posición neutral frente a la satisfacción con la vida.



**Tabla 9**

*Segunda Codificación de ¿Qué hace que tu vida sea satisfactoria (o no) actualmente?*

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>FRECUENCIA*</b>
Experiencias	Referencia a las vivencias y expectativas de una persona.	“Desde niño he tenido un gran potencial para las matemáticas (y muchas otras cosas) sin embargo nunca nadie se interesó en mí...”	52
Metas de logro	Referencia a logros personales, familiares, económicos y profesionales.	“Soy feliz, he cumplido con la mayoría de mis metas en lo personal, familiar, profesional”	63
Familia	Hace referencia a integrantes de la familia (hijos, padres, abuelos, nietos, etc.)	“Para mí la familia era una parte muy importante para mí y actualmente soy muy feliz con ella”	60
Economía	Referencia a solvencia económica	“Posición económica cómoda”	51
Laboral	Referencia a temas laborales o de trabajo	“no poder realizar el trabajo que de verdad quiero”	56
Social	Hace referencia a temas de índole social	“Tengo conexiones fuertes con mis familiares, amigos y colegas”	50
Salud	Referencia a temas relacionados con la salud	“A mis 44 años, estoy en forma, hago ejercicio, tengo muy buena salud...”	21

Religión	Hace referencia a asuntos religiosos o espirituales	“...entender un poco más de teología y el entendimiento de Dios para estar a su servicio”	4
----------	---	---	---

\*En varias de las respuestas los participantes tocaron varios códigos.

Los participantes están satisfechos con la vida por haber cumplido metas personales, familiares, personales, económicas y sociales y, algunos están insatisfechos con metas laborales y de experiencia.

Se determinaron las medias de cada factor del instrumento de Sentido de Pertenencia (Tabla 10).

**Tabla 10**

*Medias de los factores del Sentido de Pertenencia.*

<b>FACTORES</b>	<b>X</b>	<b>DE</b>
SOBI-A (antecedentes)	3.22	1.20
SOBI-P (estado psicológico)	3.19	1.30

En el sentido de pertenencia la media fue mayor para el factor asociado al estado psicológico que implica que los superdotados adultos se sienten valorados y aceptados. La media menor fue en el factor de antecedentes asociados al deseo y la capacidad de desarrollar el sentido de pertenencia.

En la tabla 11 se presentan los resultados del análisis cualitativo de la pregunta ¿En qué grupos te sientes más cómodo(a) siendo tú? ¿Cómo son?

**Tabla 11**

Resultados de: *¿En qué grupos te sientes más cómodo(a) siendo tú?  
¿Cómo son?*

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>FRECUENCIA</b> *
Amigos	Referencia a los grupos sociales de amistad.	“Con gente como yo o con la que comparto intereses comunes”. “Gente que disfruta y tiene sed de conocimiento”	65
Grupos académicos	Referencia a los grupos relacionados académicamente.	“Grupos académicos e intelectuales”. “Grupos de amigos de la universidad”	32
MENSA	Hace referencia a integrantes de la organización.	“En Mensa. Puedo ser yo en toda mi extensión. Platicamos, debatimos y jugamos.”	47
Grupos deportivos	Referencia a personas que comparten algún deporte.	“Deportistas...”	14
Grupos del trabajo	Referencia a personas que interactúan dentro del trabajo.	“Compañeros de profesión y del trabajo”	16
Familia	Hace referencia a las y los integrantes familiares.	“Familia”	21

Grupos religiosos	Referencia a personas que se relacionan dentro del ámbito religioso.	“Grupos de la iglesia.”	2
Adultos mayores	Grupos de personas que tienen más de 60 años	“Normalmente el grupo en donde me siento más cómoda es con adultos, o adultos mayores, es raro que prefiera juntarme con los jóvenes...”	4
Grupos homosexuales	Referencia a personas que se consideran dentro de la población LGBTI+	“Gays inteligentes”	2
Grupos pequeños	Hace referencia a un círculo social reducido	“En grupos reducidos, con gente intelectual o donde pueda expresarme...”	20
Ningún grupo	No se siente cómodo en ningún círculo social	“En general me siento poco cómodo en ningún grupo.”	9

Los participantes superdotados se sienten principalmente más cómodos en algunos grupos de amigos con quienes pueden platicar de temas variados, en MENSA donde se sienten realizados y en grupos académico, intelectuales y de la universidad.

La codificación de *¿Cuál crees que es la parte más difícil de la socialización con las demás personas?*, se observa en la Tabla 12.

**Tabla 12**

*Codificación de ¿Cuál crees que es la parte más difícil de la socialización con las demás personas?*

<b>Código</b>	<b>Descripción</b>	<b>Ejemplo</b>	<b>FRECUENCIA*</b>
Intereses	Referencia a compartir ciertas características similares.	“A veces no tienen los mismos gustos que yo y a veces piensan muy diferente a mi haciendo difícil de encontrar gustos comunes”.	57
Empatía	Referencia al sentimiento de identificación con alguien.	“Me cuesta soportar las tonterías, la incompetencia y la gente poco coherente”	26
Intrapersonal	Hace referencia a problemas internos, ya sea emocionales, cognitivos, valores, etc.	“Muchas veces estoy pensando más de lo que estoy hablando o interactuando con la gente. Me cuesta trabajo iniciar una conversación informal, o mantener el curso de la misma.”	58
Social	Dificultades para establecer relaciones con individuos externos.	“Que regularmente no soy quien inicia la socialización, más bien las evito”	92

Sin dificultad	No identifican alguna dificultad para socializar.	“No tengo problemas para socializar”	15
Expectativas	Referencia a las posibilidades razonables de conseguir socializar.	“Manejar expectativas y que ambas partes deben ayudar a que se mantenga la relación”. “No encuentro interés en los temas de los temas”	24
Confianza	Hace referencia a la seguridad de poder socializar.	“Vencer mi inseguridad y dar el primer paso.”	8

Los superdotados adultos informaron fundamentalmente dificultad para relacionarse con otros, para mantener conversación informal y no compartir temas de interés comunes con otros.

El 51.39% reportaron que la parte más difícil de la socialización era establecer relaciones sociales con las demás personas, para el 31.84% fue por no tener intereses en común y los demás reportaron no tener dificultad alguna al socializar.

Se utilizó la correlación de Pearson para conocer las relaciones entre las variables de estudio (Tabla 13).

**Tabla 13**

*Correlaciones entre las variables de estudio.*

VARIABLE	1	2	3	4	5	6	7
1 satisfacción con la vida	1						
2 sentido de pertenencia (antecedentes)	.242**	1					
3 sentido de pertenencia (estado psicológico)	-0.90	.138	1				
4 maestría-aproximación	-.016	.275**	.193*	1			
5 maestría-evitación	-.159*	.121	.483**	.309**	1		
6 desempeño-aproximación	.60	.280**	.274**	.421**	.648**	1	
7 desempeño-evitación	-.073	.129	.347**	.228**	.302**	.115	1

La correlación es significativa en el nivel 0.01\*\*

La correlación es significativa en el nivel 0.05\*.

La correlación entre las metas de desempeño-aproximación y maestría-evitación ( $r=.68$ ) fue fuerte. Correlaciones positivas moderadas se encontraron entre las metas de maestría-evitación y el estado psicológico del sentido de pertenencia ( $r=-.48$ ), las metas de desempeño-aproximación y las de maestría-aproximación ( $r=.42$ ), las metas de desempeño-evitación y el estado psicológico del sentido de pertenencia ( $r=.34$ ) y entre las metas de desempeño-evitación y maestría evitación ( $r=.30$ ).

## V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo del presente estudio es analizar y describir las relaciones entre las metas de logro, la satisfacción con la vida y sentido de pertenencia en

personas adultas con superdotación intelectual residentes en México y España.

Los resultados se analizan a la luz de la literatura y se organizan en función de los objetivos y preguntas planteadas de este estudio

## **V.1. Discusión**

En el análisis cuantitativo los adultos superdotados reportaron usar predominantemente metas de logro de maestría-aproximación. La persona que usa estas metas tiende a la auto-mejora mediante la comprensión y dominio de las tareas (Meece, et al., 2006) para aumentar su nivel de habilidad (Elliott & McGregor, 2001; Pintrich, 2000). Las metas de maestría-aproximación están asociadas a una alta motivación intrínseca y a resultados positivos en el logro del aprendizaje (Deci & Ryan, 1985; Ceccini et al., 2011).

En las metas de logro de maestría-evitación y desempeño-aproximación se detectaron medias altas similares, aunque menores que en las metas de maestría-aproximación. En las metas de maestría-evitación, la persona se esfuerza por no hacer las cosas peor que previamente, se preocupa por no aprender lo que es posible (Elliot & Murayama, 2008) y presentan bajos niveles de emociones positivas como la felicidad (Frumos et al., 2023). En las metas de desempeño-aproximación, se trata de ser mejor que otros (Elliott & McGregor, 2001; Pintrich, 2000) y se han relacionado con el valor de la tarea, pero no con la motivación intrínseca (Harackiewicz, et al., 2002). Las metas de desempeño, aunque tienen motivación externa (Deci & Ryan, 1985), pueden promover mayor interés en el logro de metas (Harackiewicz, et al., 1998) que las metas de maestría (Midgley, 2002).



Es fundamental tener presente que el instrumento de metas de logro enfocado en la vida que se aplicó en esta investigación es una adaptación del *Cuestionario de Orientación de metas 2X2* (Elliot & McGregor, 2001) que ubica a la persona en el entorno escolar. La adaptación fue porque en la literatura revisada no se encontraron instrumentos cuantitativos dirigidos a recolectar información sobre las metas de logro en la vida de la persona adulta. En estas circunstancias, para interpretar los resultados de la aplicación de dicho instrumento se hacen extrapolaciones e inferencias basadas en investigaciones y propuestas teóricas de metas de logro en el ámbito escolar, así como características y aspectos motivacionales del superdotado.

Los superdotados se caracterizan por una alta motivación (Winner, 2000) porque desean tener conocimiento (Laine, 2010) y por el esfuerzo en el logro de metas (Neihart et al., 2001). Ryan y Deci (2000) argumentan que la motivación sucede en un continuo que va de la motivación intrínseca dirigida por el yo, a la extrínseca gobernada por fuerzas externas.

La motivación intrínseca conduce a la persona al logro de una meta para su satisfacción, intereses personales y lo agradable de realizar actividades importantes en su vida (Ryan & Deci, 2000). No obstante, en la vida real no es posible guiarse siempre y actuar conforme a lo que los deseos e intereses personales.

En la vida diaria existen factores externos como los sociales, los económicos, los laborales, de amenazas, recompensas, etc. que demandan respuesta que la respuesta a ellos implica la motivación extrínseca. El individuo puede sentir una motivación intrínseca o sentirse impulsado o forzado a hacer las cosas por una presión o exigencia externa (Cian, et al., 2011). Las metas se movilizan en función de particularidades subjetivas del individuo y sus contextos (Messersmith & Schulenberg, 2010) y el tipo de

metas que se adopta ocasiona diferentes pautas motivacionales (Blackweell, et al., 2007).

Este contexto contribuye a explicar la presencia de metas de maestría y de desempeño que presentaron los adultos superdotados participantes en esta investigación. Ellos tratan de adaptarse a las condiciones y demandas del ambiente en que viven, aunque esto implique diferentes estrategias de acción y niveles de satisfacción. Por tanto, dirigen su comportamiento hacia metas dirigidos tanto por motivación intrínseca como por motivación extrínseca.

Por tanto, en sus acciones para el logro de metas interviene su tendencia a mejorar comprendiendo y dominando las actividades a realizar (Meece, et al., 2006 y su deseo de adquirir más conocimiento y habilidades pero, también evitar hacer las cosas peor de lo hecho previamente o entender parcialmente los quehaceres que desempeñaran y de ser mejores que otros.

Los resultados cualitativos arrojaron que lo tipos de meta más reportadas por los adultos superdotados de este estudio ordenadas de manera decreciente fueron: la familia, la felicidad y metas personales que implica adquirir nuevas habilidades. Resultados similares fueron reportados por Katanani y Sakarneh (2021) quienes encontraron que la meta principal de superdotados era el éxito profesional porque les permitiría alcanzar metas relacionadas con la pareja y familia y Messersmith & Schulenberg (2010) informaron que en adultos la meta principal era la marital.

En esta investigación, se detectó que la mayor parte de los adultos superdotados están satisfechos con sus vidas. Este resultado coincide con los de estudios que también han encontrado altos niveles de satisfacción en adultos superdotados (Diener, et al., 1999; de Katanani 2020; Lubinski et

al., 2014; Wulff et al., 2009; Zubieta & Delfino, 2010). Como lo refieren Diener, et al. (1995), las personas con superdotación generalmente tienen altos recursos personales para poder realizar objetivos y ser más felices comparados con las personas normales que tienen menos recursos personales.

Los motivos de los adultos superdotados de este estudio para estar satisfechos con su vida son: haber cumplido metas personales, familiares y profesionales, así como estar con su familia y tener una buena posición económica. Estos datos complementan los de otras investigaciones con adultos superdotados que ha mostrado que ellos están satisfechos con su vida por la crianza de los hijos (Ferriman, et al., 2009), que hombres adultos superdotados estaban más satisfechos con la vida cuando están felizmente casados (Sears, 1977) y tienen satisfacción conyugal (Jacbsen, 1999). Noriega, et al. (2016) encontraron que, a mayor edad, la satisfacción con la vida y el bienestar se conciernen especialmente con los hijos, asuntos de pareja y la percepción personal.

Además, Perrone, et al. (2010) que informaron que los superdotados adultos habían cumplido con sus expectativas relacionadas con el éxito profesional. Mientras que, en adultos la satisfacción se relaciona con los ingresos económicos, estabilidad laboral y el apoyo social (Solano & López, 2000; Castillo-Carniglia et al., 2012; Arce, 2015). En esta investigación, los participantes mostraron satisfacción con metas asociadas la economía lo que puede deberse a que el 43% de los superdotados son adultos de entre 36 y 50, lo que con frecuencia conlleva actividad laboral y en consecuencia ingresos económicos.

En un estudio en que se compararon adultos superdotados y personas con un CI normal los resultados arrojaron una menor satisfacción en metas de ocio en el adulto superdotado, concluyéndose que el ocio es un dominio

menor en la satisfacción con la vida (Perrone et a., 2007; Wirthwein & Rost, 2011).

En esta investigación, aproximadamente una tercera parte de los adultos superdotados no estaban satisfechos con sus metas laborales porque no realizaban el trabajo que querían y tampoco se habían cumplido expectativas de desarrollo de su potencial. La insatisfacción laboral es contraria a resultados de estudios como los de Wirthwein & Rost (2011), de Schlegler (2022) y de Siekańska & Sękowski (2006) que han mostrado que los adultos superdotados están satisfechos con sus trabajos. Persson (2009) detectó que en adultos superdotados miembros de Mensa la satisfacción laboral era media y muy alta cuando tenía empresas propias o puestos directivos que admitían una gran autonomía.

Los datos no concordantes y sus condicionantes de las metas laborales del adulto superdotado permiten observar la complejidad de la satisfacción laboral y la necesidad de investigación de características de su actividad laboral para conformar un panorama más claro en esta área de conocimiento.

Los resultados cuantitativos señalan que la muestra obtuvo un buen sentido de pertenencia en general, tanto en el SOBI-A como en el SOBI-P, lo cual coincide los resultados obtenidos en el estudio de Kissane & McLaren (2006) y Borges et. al. (2011), que apoyan la ausencia de diferencias significativas del sentido de pertenencia entre superdotados y personas con inteligencia normal. También se ha detectado un sentido de pertenencia alto, incluso mayor que superdotados que en estudiantes promedio (Guinard et al., 2011; Godor & Szymanski, 2017).

Los principales grupos en que el adulto superdotado reportó sentirse más siendo ellos son: amigos con quienes comparten intereses comunes, la

organización Mensa donde consideran puede ser ellos en toda la extensión de la palabra y en grupos académicos e intelectuales. Estos datos coinciden con resultados de Tolan (1994) y de Riley & White (2016) que encontraron que para que el superdotado posea sentido de pertenencia es necesario que interactúen con compañeros y amigos con ideas afines.

Para los adultos superdotados la parte más difícil para socializar es encontrar personas con gustos comunes a los de ellos porque en general, piensan de forma diferente muchas personas promedio. Asimismo, los adultos superdotados tienen dificultad y/o iniciar para mantener una conversación informal y soportar la incoherencia de la gente.

Algunos rasgos del superdotado se han reportado recurrentemente. Entre ellas están: la dificultad para forjar amistades con compañeros de su edad, sentirse diferentes y distanciados de ellos, así como recibir sus burlas (Gross, 1994; Roeper, 1991; Silverman, 1998; Vialle, et al., 2007). Adultos jóvenes altamente superdotados revelaron que en sus estudios de educación básica y media tenían intereses diferentes a sus compañeros y que la etiqueta de “nerd” propiciaban la falta de relaciones con sus compañeros (Pinxten, et al., 2023).

Investigadores como Matthews & Kitchen, (2007) arguyen que las dificultades de los superdotados son causadas precisamente porque sus intereses y comportamientos son distintos a los de la persona promedio. Es relevante destacar que, adultos superdotados de la Sociedad Mensa de Suecia informaron que, aunque se percibían como diferentes a otros no cambiaron su comportamiento para ser aceptados por las personas promedio (Stålnacke & Smedler, 2011).

Sin embargo, aunque investigaciones como las previamente referidas muestran que los superdotados tienen dificultades en la interacción social y

por tanto en el sentido de pertenencia también existen estudios que muestran que datos diferentes. Se ha encontrado que estudiantes superdotados tienen un nivel igual o mayor de pertenencia que sus compañeros no superdotados (Godor & Szymanski, 2017; Guignard et al., 2021; Özbey et al., 2018). Las competencias socioemocionales del estudiante superdotado son mayores que en los estudiantes normales (Bacal, 2015).

El sentido de pertenencia no está sujeto a la cantidad de personas con las que se interactúa, es una percepción y una evaluación de cómo se siente un individuo apoyándose en la calidad, significado, satisfacción y valoración de las conexiones sociales (Allen, 2020). Las personas con algo en común tienden a construir amistades que generan emociones positivas (Baumeister & Leary, 1995). En adultos entre 61 y 95 años la familia correlaciona positivamente con el sentido de pertenencia y en esta investigación los adultos superdotados reportaron estar satisfechos con sus familias por lo que se infiere que tienen buenas relaciones interpersonales con ellas. En este sentido, se infiere que no es indispensable tener muchos amigos, sino que lo importante es la calidad de las relaciones interpersonales y que estas se basan en intereses compartidos.

Los adultos superdotados de este estudio muestran sentido de pertenencia cuando interactúan con otros superdotados y con personas con intereses y comportamientos afines. Se infiere que cuando no se reúnen estas condiciones el sentido de pertenencia se diluye.

Además, probablemente hay que considerar el nivel de inteligencia de los superdotados para determinar las condiciones que favorecen u obstaculizan su sentido de pertenencia. Leta Stetter Hollingworth (1931) detectó que niños con un CI de 125 a 155 tenían una inteligencia que les permitía disfrutar de la amistad de compañeros de su edad, pero, cuando el CI era 160 y superior

los niños tenían problemas de retraimiento social. Burks, et al. (1930) informaron que niños superdotados con CI de 160 a 179 y superior a 180 tenían dificultades en el ajuste social.

En la literatura revisada no se encontraron investigaciones que reportaran los niveles de inteligencia de los superdotados participantes, los superdotados en general o las personas promedio y el conjunto de variables de estudio (metas de logro, satisfacción con la vida y sentido de pertenencia).

Se encontraron asociaciones significativas entre los distintos tipos de metas de logro. Las relaciones más significativas que se presentaron en este estudio fueron entre las metas de logro de desempeño-aproximación y las metas de maestría-evitación. Las metas de desempeño-aproximación, se sustentan en la comparación con otros (Elliott & McGregor, 2001; Pintrich, 2000) y las metas de maestría-evitación se trata de no tener un entendimiento parcial del material de un curso (Elliot & Murayama, 2008). De la relación entre las dos metas se puede inferir que el superdotado adulto considera que para superar al otro debe evitar una incompleta comprensión de la actividad a realizar.

El estado psicológico del sentido de pertenencia se asoció positivamente con las metas de maestría-evitación. De este resultado se infiere que para el adulto superdotado el no aprender y/o hacer las cosas bien se relaciona con su percepción de ser valorado y aceptado.

El estado psicológico del sentido de pertenencia también correlacionó positivamente con las metas de desempeño- evitación. En estas metas de desempeño-evitación se pretende evitar hacer las cosas mal cuando se compara con otros (Elliot & Murayama, 2008). Por tanto, es posible deducir que el adulto superdotado probablemente considere que para ser valorado y aceptado por otros necesita ser mejor que ellos.

Las metas de desempeño aproximación correlacionaron con las metas de maestría aproximación y las metas de desempeño-evitación con las metas de maestría-evitación. Los adultos superdotados tenemos que considerar que su éxito en una actividad depende de aumentar sus conocimientos y habilidades, pero también ser mejor que otros. Por tanto, su comportamiento se basa en motivación intrínseca y en motivación extrínseca, es decir por necesidades personales y por demandas del entorno social, familiar y laboral en que se desenvuelven.

Los adultos superdotados están muy satisfechos con su vida, condiciones de vida y los logros alcanzados (Katanani, 2020). Ellos por sus elevados niveles de inteligencia es más probable que logren sus metas de vida, lo que se refleja en una mejor satisfacción con la vida (Pollet & Schnell, 2017).

## **V.2. Recomendaciones para futuros estudios**

Esta investigación se enfocó en la evaluación y análisis de metas de logro, la satisfacción con la vida y el sentido de pertenencia en personas adultas con superdotación intelectual.

Una dificultad para el análisis de resultados fueron pocas investigaciones en adultos superdotados que se encontraron en la revisión de literatura. Por tanto, se sugiere continuar investigando variables socioemocionales que influyen en la vida de este tipo de personas lograr establecer componentes socioemocionales del adulto superdotado que faciliten u obstaculicen su bienestar y satisfacción con la vida, así como su desarrollo personal.

En la literatura revisada tampoco se encontraron instrumentos de evaluación de las metas de logro de vida del adulto superdotado, por lo que



se sugiere abordar este aspecto en la investigación.

En la presente investigación no se realizó un análisis por género, escolaridad ni grupos de edad lo que se convierte en un área de oportunidad para futuros estudios.

De igual manera, se sugiere, incluir en próximas investigaciones una muestra de superdotación con una cantidad de participantes similar en niños, jóvenes y adultos, para conocer y comparar características socioemocionales de cada una de estas etapas de vida para contribuir la conformación de un marco empírico que permita acceder a sus necesidades y características de manera diferencial.

La combinación de recursos cuantitativos y cualitativos incrementa la riqueza de los resultados de una investigación por lo que se recomienda que en la medida de lo posible se continúe usando.

Una sugerencia para futuros estudios, difícil de lograr es detectar el nivel de superdotación de los participantes y agruparlos en base a dichos niveles para poder alcanzar mayor claridad en los resultados.

### **V.3. Conclusiones**

Esta investigación arrojó que la configuración de las características del adulto superdotado es compleja, por lo es necesario más investigación

Los adultos superdotados usan predominantemente metas de logro de maestría, pero también, aunque en menor grado metas de desempeño. Se

infiere que los superdotados se movilizan principalmente por motivaciones internas pero que cuando hay demandas externas a las que deben responder se adaptan a ellas rigiéndose entonces por motivación externa.

Las metas de logro en la vida más relevantes para el adulto superdotado son tener una familia que con lleva la pareja y los hijos, ser felices y un continuo aprendizaje

La satisfacción con la vida en los adultos superdotados es alta. Las causas de esta satisfacción son haber logrado metas personales, familiares y profesionales, económicas y sociales. Un dato relevante es que algunos adultos superdotados consideran que sus metas laborales no se han cumplido porque no están satisfechos con el trabajo que desempeñan y tampoco se han cumplido sus expectativas del desarrollo de su potencial.

Los adultos superdotados de este estudio usan metas de maestría y de desempeño que generan diferentes patrones de estrategias y motivaciones necesarias para alcanzar sus metas ya que se movilizan por motivación interna y externa. Además, tienen un elevado grado de satisfacción con la vida asociado con el logro de sus metas más significativas. Poseen sentido de pertenencia cuando tienen amigos y compañeros laborales e intelectuales que tienen formas de pensar y actuar similares a las de ellos.

## VI. REFERENCIAS

- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2019). Motivational Differences of Greek Gifted and Non-Gifted High-Achieving and Gifted Under-Achieving Students. *International Education Studies*, 12(2), 45-56. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n2p45>.
- Allen, K. A. (2020). *The psychology of belonging*. Routledge (Taylor and Francis Group).
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519–535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>.
- Alonso, J. A., & Benito, Y. (1996). *Superdotados: Adaptación escolar y social en Secundaria*. Madrid: Narcea.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>.
- Anguas, A. (2000). *El bienestar subjetivo en la cultura mexicana*. México: UNAM.
- Antonucci, T. C., & Israel, B. A. (1986). Veridicality of social support: A comparison of principal and network members' responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 432.
- Aranda, J. I., & Horna, A. V. (2006). Factores asociados a la satisfacción de vida de adultos mayores de 60 años en Lima-Perú. *Universitas Psychologica*, 5(3), 475-485.
- Arce, L. (2015). Satisfacción personal, laboral y geográfica en funcionarios de una universidad estatal de Costa Rica: efecto del sexo, el estado civil, la edad y la educación. *Cuadernos de investigación UNED*, 7(2),

151-155.

- Ardila, R. (2010). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/racefn/v35n134/v35n134a09.pdf>
- Ash, C. & Huebner, E. S. (1998). Life Satisfaction reports of gifted middle school children. *School Psychology Quarterly*, 13, 310 – 321.  
<http://dx.doi.org/10.1037/h0088987>.
- Ashby, J. S., & Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 52(3), 237–245.
- Atienza, F., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314- 319.
- Austin, J. T., & Vancouver, J. B. (1996). Goal constructs in psychology: Structure, process, and content. *Psychological bulletin*, 120(3), 338.  
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.120.3.338>.
- Bacal, E. (2015). The Relationship between Placement and Social Skills in Gifted Students. Tesis doctoral, Universidad de Arizona.  
[https://keep.lib.asu.edu/system/files/c7/131997/Bacal\\_asu\\_0010E\\_14884.pdf](https://keep.lib.asu.edu/system/files/c7/131997/Bacal_asu_0010E_14884.pdf).
- Bailey, M., & McLaren, S. (2005). Physical activity alone and with others as predictors of sense of belonging and mental health in retirees. *Aging & mental health*, 9(1), 82-90.  
<https://doi.org/10.1080/13607860512331334031>.
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hal.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human

- motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Beach, S. R. H., Fincham, F. D., Katz, J., & Bradbury, T. N. (1996). Social support in marriage: A cognitive perspective. In G. R. Pierce, B. R. Sarason, & I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family* (pp. 43–65). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1388-3\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-1388-3_3).
- Benito, Y. (1995). Gifted children's induction of strategies: Metacognitive and cognitive strategies to solve math's and conversion problems. *11th World Conference on Gifted and Talented Children, World Council, University of Hong Kong*.
- Ben-Shomo, S., Levin-Keini, N. & Ofir-Barash, E. (2022). Life Satisfaction in young adults-The moderating role of parental support. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9): 12513. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912513>.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H., & Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in psychology*, 6, 1623. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>.
- Binet, A. & Simon, T. (1905): Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année Psychologique*, 11, 191-244.
- Binet, A. & Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez les enfants (The development of intelligence in children). *L'année psychologique*, 14, 1-94.
- Blackwell, L. S., Trzesniewski, K. H., & Dweck, C. S. (2007). Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition:

- A longitudinal study and an intervention. *Child Development*, 78(1), 246-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>.
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Blázquez, F. P., Hernández, C. Y. G., & Calvillo, M. A. M. (2015). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida (SWLS) de Diener en población de Michoacán (México). *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(2), 223-232. [dx.doi.org/10.12804/apl33.02.2015.04](https://doi.org/10.12804/apl33.02.2015.04).
- Bowlby, J. (1988). Developmental psychiatry comes of age. *The American Journal of Psychiatry*, 145(1), 1-10. <https://doi.org/10.1176/ajp.145.1.1>
- Brown, M., Peterson, E. R. & Rawlinson, C. (2020). Research with gifted adults: what international experts think needs to happen to move the field forward. *Roeper Review*, 42(2):95-108. <https://doi.org/10.1080/02783193.2020.1728797>.
- Burks, B. S., Jensen, D. W., & Terman, L. M. (1930). *The promise of youth: Volume 3: Genetic studies of genius*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Calmeiro, L., Camacho, I., & De Matos, M. (2018). Life Satisfaction in Adolescents: The Role of Individual and Social Health Assets. *The Spanish Journal of Psychology*, 21. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.24>
- Caprara, G. V., & Steca, P. (2005). Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *European Psychologist*, 10(4), 275–286. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275>.
- Castillo-Carniglia, Á., Albala, C., Dangour, A. D., & Uauy, R. (2012). Factores asociados a satisfacción vital en una cohorte de adultos mayores de Santiago, Chile. *Gaceta Sanitaria*, 26(5), 414-420. <https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2011.11.021>

- Cecchini Estrada, J. A., González, C., Méndez-Giménez, A. & Fernández-Río, J. (2011). Achievement goals, social goals, and motivational regulations in physical education settings. *Psicothema*, 23(1), 51-57.
- Cheng, X. (2023). Looking through goal theories in language learning: A review on goal setting and achievement goal theory. *Frontiers in Psychology*. 13:1035223. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035223>.
- Cho, D. & Cheon, W. (2023). Older adults' advance aging and life satisfaction levels: Effects of Lifestyles and Health Capabilities. *Behavioral sciences*, 13(4), 293; <https://doi.org/10.3390/bs13040293>.
- Chow, H. P. (2007). Sense of belonging and life satisfaction among Hong Kong adolescent immigrants in Canada. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 33(3), 511-520. <https://doi.org/10.1080/13691830701234830>
- Ciani, K. D., Seldon, K. M., Hilpert, J. C. & Easter, M. A. (2011). Antecedents and trajectories of achievement goals: A Self-determination theory perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 223-243. <https://doi.org/10.1348/000709910X517399>.
- Clark, B. (1992). Growing up gifted. New York: Macmillan.
- Coll, D. G.-C., Camacho, Á. S., & Murcia, J. A. M. (2008). Modelo cognitivo-social de la motivación de logro en educación física. *Psicothema*, 20(4), 642-651. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72720421>
- Corrales, T., Waterford, M., Goodwin-Smith, I., Wood, L., Yourell, T., & Ho, C. (2016). Childhood adversity, sense of belonging and psychosocial outcomes in emerging adulthood: A test of mediated pathways. *Children and Youth Services Review*, (63), 110-119. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2016.02.021>.
- Dai, D. Y. (2010). *The nature and nurture of giftedness: A new framework for understanding gifted education*. Teachers College Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale:

- self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Drolet, M., & Arcand, I. (2013). Positive development, sense of belonging, and support of peers among early adolescents: Perspectives of different actors. *International Education Studies*, 6(4), 29-38. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n4p29>
- de Moor, E. L., Denollet, J., & Laceulle, O. M. (2018). Social inhibition, sense of belonging and vulnerability to internalizing problems. *Journal of Affective Disorders*, 225, 207-213. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.08.034>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. j. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*. 49(1):71-5. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13).
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*. 125(2), 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological bulletin*, 125(2), 276.-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond Money: Toward an Economy of Well-Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
- Diener, E., Wolsic, B. and Fujita, F. (1995) Physical Attractiveness and Subjective Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 120-129. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.69.1.120>
- Drolet, M., Arcand, I., Ducharme, D., & Leblanc, R. (2013). The sense of school belonging and implementation of a prevention program:



- Toward healthier interpersonal relationships among early adolescents. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 30(6), 535–551. <https://doi.org/10.1007/s10560-013-0305-5>
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>.
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 461–475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100, 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>.
- Ferriman, K., Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2009). Work preferences, life values, and personal views of top Math/Science graduate students and the profoundly gifted: Developmental changes and gender differences during emerging adulthood and parenthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97, 517-532. <http://dx.doi.org/10.1037/a0016030>.
- Figuerola, J. T. (2004). De la superdotación al talento: Evolución de un paradigma. *Pedagogía diferencial: diversidad y equidad*, 367-400. <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/19959/1/De%20la%20superdotacion%20al%20talento.pdf>
- Flores, R. y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21.

<http://redie.uabc.mx/vol12no1/contenido-floresgomez.html>.

- Freeman, J. (2005). Permission to be gifted. In R.J. Sternberg & J.E. Davidson. *Conceptions of Giftedness*. (2<sup>nd</sup> Ed), (pp. 80-97). Cambridge, University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.007>.
- Frumos, F.V., Leonte, R., Candel O. S., Ciochina-Carsevicc, C., Chiatau, R. & Onu, C. (2023). The relationship between university students' goal orientation and academic achievement. The mediating role of motivational components and the moderating role of achievement emotions. *Frontiers in Psychology*, 14: 1296346. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1296346>.
- Mensa Foundation (18 de abril de 2024). *Launches Ground-breaking Research Initiative*. <https://www.mensafoundation.org/newsroom/press-releases/mensa-foundation-launches-ground-breaking-research-initiative/>. Recuperado el 24 de junio de 2024.
- Mensa Foundation (19 de abril de 2024). Research Project: Identifying the Unmet Needs of Gifted Adults. <https://www.mensafoundation.org/about-the-mensa-foundation/foundation-voices/mensa-foundation-research-project-identifying-the-unmet-needs-of-gifted-adults/>. Recuperado el 22 de junio de 2024.
- Gagné, François. (1985). Giftedness and talent: Reexamining a reexamination of the definitions. *Gifted child quarterly*, 29(3), 103-112. <https://doi.org/10.1177/001698628502900302>.
- Gagné, François. (2009). Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce VanTassel-Baska*, 61-80. <https://search.informit.org/doi/10.3316/aeipt.177085>
- Gagné, F. (2015). Academic talent development programs: A best practices model. *Asia Pacific Education Review*, 16(2), 281-295.

<https://doi.org/10.1007/s12564-015-9366-9>

- García-Alandete, J. (2014). Psicología positiva, bienestar y calidad de vida. *En-claves del pensamiento*, 8(16), 13-29. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-879X2014000200013&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-879X2014000200013&lng=es&tlng=es)
- Garrido-Montesinos, C., Pons-Diez, J., Murgui-Pérez, S., & Ortega-Barón, J. (2018). Satisfacción con la Vida y Factores Asociados en una Muestra de Menores Infractores. *Anuario de Psicología Jurídica*, 28(1), 66-73. <https://doi.org/10.5093/apj2018a9>.
- Godor, B. P., & Szymanski, A. (2017). Sense of belonging or feeling marginalized? Using PISA 2012 to assess the state of academically gifted students within the EU. *High Ability Studies*, 28(2), 181-197. <https://doi.org/10.1080/13598139.2017.1319343>
- Gollwitzer, P. M., & Sheeran, P. (2006). Implementation intentions and goal achievement: A meta-analysis of effects and process. *Advances in Experimental Social Psychology*, 38, 69-119. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(06\)38002-1](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(06)38002-1)
- Gross, M. U. M. (1994). Responding to the social and emotional needs of gifted children. *Australasian Journal of Gifted Education*, 3(2), 77 - 83.
- Guignard, J. H., Bacro, F., & Guimard, P. (2021). School life satisfaction and peer connectedness of intellectually gifted adolescents in France: Is there a labeling effect? *New Directions for Child and Adolescent Development*. <https://doi.org/10.1002/cad.20448>.
- Guzmán, J., Alfaro, J., & Varela, J. J. (2019). Sense of community and life satisfaction in Chilean adolescents. *Applied Research in Quality of Life*, 14(3), 589-601. <https://doi.org/10.1007/s11482-018-9615-2>.
- Hagerty, M., & Williams, A. (1999). The effects of sense of belonging, social support, conflict, and loneliness on depression. *Nursing research*, 48(4), 215-219.
- Hagerty, M., Williams, R. A., & Oe, H. (2002). Childhood antecedents of adult sense of belonging. *Journal of Clinical Psychology*, 58(7), 793-

801\_https://doi.org/10.1002/jclp.2007

- Hagerty, B. M., & Patusky, K. (1995). Developing a measure of sense of belonging. *Nursing research*, *44*(1), 9-13.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E. & Elliot, A. J. (1998). Rethinking achievement goals: When are they adaptive for college students and why? *Educational Psychologist*. *33*(1), 1-21. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3301_1)
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 562–575. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.562>
- Harkin, B., Webb, T. L., Chang, B. P., Prestwich, A., Conner, M., Kellar, I., Benn, Y., & Sheeran, P. (2016). Does monitoring goal progress promote goal attainment? A meta-analysis of the experimental evidence. *Psychological Bulletin*, *142*(2), 198-229. <https://doi.org/10.1037/bul0000025>.
- Hawkins, D. N., & Booth, A. (2005). Unhappily ever after: effects of long-term, low-quality marriages on well-being. *Social Forces*, *84*(1), 451–471. <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0103>.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. (2004). *Comportamiento organizacional. International Thomson Editores.*
- Hernández, C. & Borges, A. (2010). Entorno escolar del alumnado de altas capacidades frente a sus compañeros de distinto nivel de inteligencia. *Faísca*, *12*(17), 36-49. <https://www.revistafaisca.es/entorno-escolar-del-alumnado-de-altas-capacidades-intelectuales-frente-a-sus-companeros-de-distinto-nivel-de-inteligencia/>
- Holahan, C. K. (1985). The relationship between life goals at thirty and perceptions of goal attainment and life satisfaction at seventy for

- gifted men and women. *The International Journal of Aging and Human Development*, 20(1), 21-31. <https://doi.org/10.2190/EPUV-2GL0-008P-L0C8>
- Holahan, C. K., & Velasquez, K. S. (2011). Perceived strategies and activities for successful later aging. *International Journal of Aging and Human Development*, 72, 343-359. <https://doi.org/10.2190/AG.72.4.d>.
- Hollingworth, L. S. (1931). The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment. *Mental Hygiene*, 15(1), 3-16.
- Horn, J. L. (1968). Organization of abilities and the development of intelligence. *Psychological Review*, 75, 242–259. <https://doi.org/10.1037/h0025662>
- Hurtado, S., & Carter, D. F. (1997). Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging. *Sociology of education*, 324-345. <https://doi.org/10.2307/2673270>
- Jacobsen, M. E. (1999). Arousing the sleeping giant: Giftedness in adult psychotherapy. *Roeper Review*, 22, 36–42. <https://doi.org/10.1080/02783199909553995>.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Erez, A., & Locke, E. A. (2005). Core self-evaluations and job and life satisfaction: The role of self-concordance and goal attainment. *Journal of applied psychology*, 90(2), 257-268. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.2.257>
- Kaftan, O. J., Freund, A. M., Diener, E., Oishi, S., & Tay, L. (2018). The way is the goal: The role of goal focus for successful goal pursuit and subjective well-being., *Handbook of Well-Being*. <https://doi.org/10.5167/uzh-147437>
- Katanani, H. (2020). Life satisfaction for gifted adults: Its relation to gender, age, religiosity, and income. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8 (4), 1631-1644. <https://doi.org/10.17478/jegys.840243>
- Katanani, H, J & Sakarneh, M. (2021). The importance of life goals and the

level of their achievement among gifted adults in Jordan. *Journal of Educational Sciences* 16(1):57-72.  
<https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5508>

Keating, D. P. (2009). Developmental science and giftedness: An integrated life-span framework. In F. D. Horowitz, R. F. Subotnik, & D. J. Matthews (Eds.), *The development of giftedness and talent across the life span* (pp. 189–208). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11867-011>

King, R. B., & Mendoza, N. B. (2020). Achievement goal contagion: Mastery and performance goals spread among classmates. *Social Psychology of Education*, 23(3), 795-814.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-020-09559-x>

Kiresuk, T., Smith, A., & Cardillo, J. (1994). Goal attainment scaling: Applications, theory, and measurement. *Hillsdale, NJ: Erlbaum.*

Kissane, M., & McLaren, S. (2006). Sense of belonging as a predictor of reasons for living in older adults. *Death studies*, 30(3), 243-258.  
<https://doi.org/10.1080/07481180500493401>

Kitchen, P., Williams, A., & Chowhan, J. (2012). Sense of belonging and mental health in Hamilton, Ontario: An intra-urban analysis. *Social indicators research*, 108(2), 277-297. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0066-0>

Klug, H. J., & Maier, G. W. (2015). Linking goal progress and subjective well-being: A meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 16(1), 37-65.  
<https://doi.org/10.1007/s10902-013-9493-0>

Knekta, E., Chatzikiyriakidou, K. & McCartney, M. (2020). Measuring university students' interest in biology: evaluation of an instrument targeting Hidi and Renninger's individual interest. *International Journal of STEM Education* 7(1). <https://doi.org/10.1186/s40594-020-00217-4>.

Koletzko, S. H., Herrmann, M., & Brandstätter, V. (2015). Unconflicted goal striving: Goal ambivalence as a mediator between goal self-

- concordance and well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 41(1), 140-156. <https://doi.org/10.1177/0146167214559711>.
- Kong, F., Ding, K., & Zhao, J. (2015). The relationships among gratitude, self-esteem, social support and life satisfaction among undergraduate students. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 477-489. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9519-2>
- Koohbanani, S. E., Dastjerdi, R., Vahidi, T., & Far, M. H. G. (2013). The relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with life satisfaction among birjand gifted female high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 314-320. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.06.558>
- Laine, S. (2010). The Finnish public discussion of giftedness and gifted children. *High Ability Studies*, 21(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.488092>.
- Li Q-l., Zhao J-y., Tian J., Sun T., Zhao C-x., Guo H-c., Zhu L-y., Gao R., Yang L-b., Cao D-p & Zhang S-e. (2021). The association among achievement goal orientations, academic performance, and academic well-being among Chinese medical students: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*, 12:694019. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.694019>.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2019). The development of goal setting theory: A half century retrospective. *Motivation Science*, 5(2), 93–105. <https://doi.org/10.1037/mot0000127>.
- Lovecky, D. V. (1986). Can you hear the flowers singing? Issues for gifted adults. *Journal of Counseling and Development*, 64, 572-575. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1986.tb01207.x>
- Lubinski, D., Benbow, C. P., & Kell, H. J. (2014). Life paths and accomplishments of mathematically precocious males and females four decades later. *Psychological Science*, 25, 2217–2232. <http://dx.doi.org/10.1177/0956797614551371>.
- Luján, P., González, M., & Díaz, A. (2007). El talento: Antecedentes,

- modelos, indicadores, condicionamientos, estrategias y proceso de identificación. Una propuesta desde la universidad cubana y el enfoque histórico-cultural. *Revista Iberoamericana de educación*, 9. <https://doi.org/10.35362/rie3642804>
- Luna, A., Laca, F., & Mejía, J. (2011). Bienestar subjetivo y satisfacción con la vida de familia en adolescentes mexicanos de bachillerato. *Psicología Iberoamericana*, 19(2), 17-26. <http://dx.doi.org/10.48102/pi.v19i2.225>.
- Manaster, G. J., & Powell, P. M. (1983). A framework for understanding gifted adolescents' psychological maladjustment. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 6(2), 70–73. <https://doi.org/10.1080/02783198309552759>.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation and personality*. Prabhat Prakashan. Longman.
- Matthews, A. & Pepper, D. (2007) Evaluation of Participation in GCE Mathematics. Qualifications and Curriculum Authority, London.
- Mayers, D. G. & Diener, E. (1995). Who is Happy?. *Psychological Science*, 6, 10-19. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298>
- McCann, M. (2005). International perspectives on giftedness: Experimental and cultural observations of IQ and creativity with implications for curriculum and policy design. *International education journal*, 6(2), 125-135. <https://openjournals.library.sydney.edu.au/index.php/IEJ/article/view/File/6795/7435#page=5>
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2002). Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 381. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.94.2.381>.
- Mcknight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in life as a system that creates and sustains health and well-being: an integrative, testable theory. *Review of General Psychology*, 13 (3), 242-251.



<https://doi.org/10.1037/a0017152>.

- McLaren, S., Gomez, R., Bailey, M., & Van Der Horst, R. K. (2007). The association of depression and sense of belonging with suicidal ideation among older adults: Applicability of resiliency models. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 37(1), 89-102. <https://doi.org/10.1521/suli.2007.37.1.89>
- Meece, J. L., Anderman, E. M., & Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487–503. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070258>
- Mejias, N. J., Gill, C. J., & Shpigelman, C.-N. (2014). Influence of a support group for young women with disabilities on sense of belonging. *Journal of counseling psychology*, 61(2), 208-220. <https://doi.org/10.1037/a0035462>
- Meléndez, J. C., Navarro, E., Oliver, A., & Tomás, J. M. (2009). La satisfacción vital en los mayores. Factores sociodemográficos. *Boletín de Psicología*, 95(1), 29-42. <http://hdl.handle.net/10550/61314>
- Mellor, D., Stokes, M., Firth, L., Hayashi, Y., & Cummins, R. (2008). Need for belonging, relationship satisfaction, loneliness, and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 45, 213–218, 2008. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.020>.
- Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J.-A., Fernández-Río, J., Mendez-Alonso, D., & Prieto-Saborit, J.-A. (2017). Metas de logro, motivación autodeterminada y satisfacción con la vida en educación secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 150-156. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.001>.
- Messersmith, E. E. & Schulenberg, J. E. (2010). Goal attainment, goal striving, and well-being during the transition to adulthood: A ten-year US national longitudinal study. *New Directions for Child and Adolescent Development*. 130, 27-40. <https://doi.org/10.1002/cd.279>.

- Midgley, C. (Ed.). (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., Anderman, E., & Roeser, R. (1998). *Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. <https://doi.org/10.1037/t19870-000>.
- Molina, H. (2000). Establecimiento de metas, comportamiento y desempeño. *Estudios Gerenciales*, 16(75), 23-33. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-59232000000200002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-59232000000200002&lng=en&tlng=es)
- Morales, J. F. D., & Sánchez-López, M. P. (2001). Relevancia de los estilos de personalidad y las metas personales en la predicción de la satisfacción vital. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 17(2), 151-158. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/28701>
- Moreta, R., Gabior, I., & Barrera, L. (2017). El bienestar psicológico y la satisfacción con la vida como predictores del bienestar social en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Salud & Sociedad*, 8(2), 172-184. <https://doi.org/10.22199/S07187475.2017.0002.00005>
- Morgan, A., & Haglund, B. J.A. (2009). Social capital does matter for adolescent health: evidence from the English HBSC study. *Health Promotion International*, 24, 363–372. <http://doi.org/10.1093/heapro/dap028>
- Moyano Díaz, E., & Ramos Alvarado, N. (2007). Bienestar subjetivo: Midiendo satisfacción vital, felicidad y salud en población chilena de la Región Maule. *Universum (Talca)*, 22(2), 177-193. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762007000200012>
- Muratori, M., Zubieta, E., Ubillos, S., González, J., & Bobowik, M. (2015). Felicidad y bienestar psicológico: Estudio comparativo entre Argentina y España. *Psikhe*, 24(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/psykhe.24.2.900>.
- Neihart, M. (1991). *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents* (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado,

Division of Professional Psychology, spring semester).

- Neihart, M., Reis, S. M., Robinson, N. M., & Moon, S. M. (Eds.). (2002). *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* Prufrock Press Inc.
- Nurmi, J.-E. (1993). Adolescent development in an age-graded context: The role of personal beliefs, goals, and strategies in the tackling of developmental tasks and standards. *International Journal of Behavioral Development*, 16(2), 169-189. <https://doi.org/10.1177/016502549301600205>.
- Oakley, J. E. (2003). *A comparison of life satisfaction and goal achievement in two groups of women over 50*. University of Alaska Anchorage.
- Özbey, A., Sariçam, H., & Karduz, F. F. A. (2018). The examination of emotional intelligence, sense of community, perception of social values in gifted and talented students. *Journal of Educational Sciences and Psychology*, 8(2), 64-79.
- Oettingen, G., Hönig, G., & Gollwitzer, P. M. (2000). Effective self-regulation of goal attainment. *International journal of educational research*, 33(7-8), 705-732. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00046-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00046-X)
- Oommen, A. (2014). Factors influencing intelligence quotient. *Journal of Neurology and Stroke*, 1(4), 1-5. <httpss://doi.org/10.15406/jnsk.2014.01.00023>.
- Ottone, E., & Sojo, A., (2007). *Cohesión social: Inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*. CEPAL. <http://hdl.handle.net/11362/2812>.
- Papi, S. & Cheragh, M. (2021). Multiple factors associated with life satisfaction in older adults. *Przegląd Menopauzalny*, 20(2): 65-71. <https://doi.org/10.5114/pm.2021.107025>
- Pavot, W. & Diener, E. (1993). Review of the satisfaction with life scale. *Psychological Assesment*, 5(2), 164-172. <httpss://doi.org/10.1037/1040-3590.5.2.164>
- Pekrun, R., Elliot, A.J. & Maier, M. (2009). Achievement goals and

- achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology* 101(1). <https://doi.org/10.1037/a0013383>.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Positive emotions in education. In E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions, and challenges* (pp. 149–173). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med:psych/9780198508144.003.000>.
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, 84, 23-38. <http://hdl.handle.net/10651/26951>
- Peña, P. G., Alegría, M. L., & Jorge, C. M. H. (2010). Adaptación social de niños y niñas con altas capacidades frente a sus compañeros de aula. In *Motivación y Emoción: investigaciones actuales*, 263-274.
- Pérez, M. A. G., & Sierra, M. de los D. V. (2010). Relaciones de la familia y del hijo/a con superdotación intelectual. *FAISCA: Revista de altas capacidades*, 15(17), 67-85. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3547450>
- Pérez-Salinas, B., Espinosa, A., & Beramendi, M. (2014). Metas de bienestar y valores en una comunidad rural andina de Puno-Perú. *Revista colombiana de psicología*, 23(1), 149-161. <https://doi.org/10.15446/rcp.v23n1.30834>
- Perrone-McGovern, K. M., Ksiazak, T. M., Wright, S. L., Vannatter, A., Hyatt, C. C., Shepler, D., & Perrone, P. A. (2011). Major life decisions of gifted adults in relation to overall life satisfaction. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 817-838. <https://doi.org/10.1177/0162353211425101>.
- Perrone, K. M., Perrone, P. A., Ksiazak, T. M., Wright, S. L., & Jackson, Z. V. (2007). Self-perception of gifts and talents among adults in a longitudinal study of academically talented high-school graduates. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 29(4), 259–264. <https://doi.org/10.1080/02783190709554420>.

- Perrone, K. M., Tschopp, M. K., Snyder, E. R., Boo, J. N., & Hyatt, C. (2010). A longitudinal examination of career expectations and outcomes of academically talented student's 10 and 20 years post-high school graduation. *Journal of Career Development*, 36, 291-309. <https://doi.org/10.1177/0894845309359347>.
- Perrone, K. M., Webb, L. K., Wright, S. L., Jackson, Z. V., & Ksiazak, T. M. (2006). Relationship of spirituality to work and family roles and life satisfaction among gifted adults. *Journal of Mental Health Counseling*, 28, 253-268. <https://doi.org/10.17744/mehc.28.3.81a1dlhwelblce0v>.
- Persson, R. S. (2009). Intellectually gifted individuals' career choices and work satisfaction: A descriptive study. *Gifted and Talented International*, 24, 11-24. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11674857>.
- Peterson, E., & Brown, M. (2021). "We are not that!" A focus group study with gifted adults: direction for future research. [https://www.researchgate.net/publication/352750249\\_We\\_are\\_not\\_that\\_A\\_focus\\_group\\_study\\_with\\_gifted\\_adults\\_Direction\\_for\\_future\\_research](https://www.researchgate.net/publication/352750249_We_are_not_that_A_focus_group_study_with_gifted_adults_Direction_for_future_research).
- Pervez, R. (2020). Social connectedness and self-perceived mental health in Canadian transitional aged youth. *Electronic Thesis and Dissertation Repository*. <https://ir.lib.uwo.ca/etd/6968>
- Pinquart, M., & Sörensen, S. (2001). Gender differences in self-concept and psychological well-being in old age: A meta-analysis. *The Journals of Gerontology Series B: Psychological sciences and social sciences*, 56(4), 195-213. <https://doi.org/10.1093/geronb/56.4.P195>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>.
- Pinxten, W. L. Fv., Derksen, J. J .L. & Peters, W.A.M. (2023). The

- psychological world of highly gifted young adults: a follow-up study. *Trends in Psychology*, <https://doi.org/10.1007/s43076-023-00313-8>.
- Plucker, J. A. & Levy, J. J. (2001). The downside of being talented. *American Psychologist*, 56(1), 75-76. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.1.75>.
- Pollet, E., & Schnell, T., (2017). Brilliant: But what for? Meaning and subjective well-being in the lives of intellectually gifted and academically high-achieving adults. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1459-1484. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9783-4>.
- Prezza, M., & Costantini, S. (1998). Sense of community and life satisfaction: Investigation in three different territorial contexts. *Journal of community & applied social psychology*, 8(3), 181-194. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1298\(199805/06\)8:3<181::AID-CASP436>3.0.CO;2-4](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1298(199805/06)8:3<181::AID-CASP436>3.0.CO;2-4).
- Prieto-Flores, M.-E., Fernandez-Mayoralas, G., Forjaz, M. J., Rojo-Perez, F., & Martinez-Martin, P. (2011). Residential satisfaction, sense of belonging and loneliness among older adults living in the community and in care facilities. *Health & Place*, 17(6), 1183-1190. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2011.08.012>
- Postigo Gutiérrez, Á., Cuesta, M., García-Cueto, E., Menéndez-Aller, Á., González-Nuevo, C., y Muñiz, J. (2020). Grit assessment: Is one dimension enough? *Journal of Personality Assessment*. Advance online publication. 26(2), 87-95. <https://doi.org/10.1080/00223891.2020.1848853>
- Proctor, C., Linley, P. A., & Maltby, J. (2017). Life satisfaction. *Encyclopedia of Adolescence*. Cham: Springer International Publishing, 1-12. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5\\_125-2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-32132-5_125-2)
- Puddifoot, J. E. (1994). Community identity and sense of belonging in a northeastern English town. *The Journal of social psychology*, 134(5), 601-608. <https://doi.org/10.1080/00224545.1994.9922990>

- Quaresma, M. L., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 21(68), 275-298. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000100275&lng=es&tlng=es)
- Rački, Ž, Škugor, A., & Sablić, M. (2018). A longitudinal study of the social nature of the construct of giftedness in adulthood. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 27(2), 261-280. <https://doi.org/10.5559/di.27.2.04>
- Rainey, K., Dancy, M., Mickelson, R. & Stearns R. (2018). Race and gender differences in how sense of belonging influences decisions to major in STEM. *International Journal of STEM Education* 5(1):10. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0115-6>.
- Ramzi, S., Pakdaman, S., & Fathabadi, J. (2011). The developmental study of adjustment in gifted and non-gifted adolescents and youths regarding personality characteristics. *Procedia-social and behavioral sciences*, 30, 43-47. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.009>
- Rawsthorne, L. J., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3(4), 326–344. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0304\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0304_3).
- Reinert, M. (2003). Le rôle de la répétition dans la représentation du sens et son approche statistique par la méthode ALCESTE. *Semiotica*, 2003(147), 389-420. <https://doi.org/10.1515/semi.2003.100>
- Renzulli, J. S. (1977). *The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted*. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press.
- Renzulli, J. S. (1978). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Phi Delta Kappa*, 60, 180-185.
- Renzulli, J. S. (2021). The major goals of gifted education and the role of assessment for learning. *Academia Letters*.

<https://doi.org/10.20935/AL2585>

- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness* (pp. 246-279). New York: Cambridge University Press.
- Reyes, A. S. C., Martínez, M. del R. C., & Ponce, M. V. (2017). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34.
- Riley, T., & White, V. (2016). Developing a sense of belonging through engagement with like-minded peers: A matter of equity. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 51(2), 211-225. <https://doi.org/10.1007/s40841-016-0065-9>
- Rinn, A. N. & Bishop, J. (2015). Gifted Adults: A systematic review and analysis of the Literature. *Gifted Child Quarterly* 2015, 59(4) 213–235 <https://doi.org/10.1177/0016986215600795>.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6(3), 127-130. <https://positivedisintegration.com/Roedell1984.pdf>
- Rogers, C. R. (1951). Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Roeper, A. (1991). Gifted adults: Their characteristics and emotions. *Advanced Development*, 3, 85-98.
- Rosen, J.A., Glennie, E.J., Dalton, B.W., Lennon, J.M., & Bozick, R.N. (2010). Noncognitive skills in the classroom: New perspectives on educational research. *RTI International*. <https://doi.org/10.3768/rtipress.2010.bk.0004.1009>.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>.
- Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (1997). Goal contents, well-being, and life context during transition to university: A longitudinal study.



- International Journal of behavioral development*, 20(3), 471-491.  
<https://doi.org/10.1080/016502597385234>.
- Sannet, T. & Kavya, K. (2022). Life Satisfaction: The role of happiness and optimism among young adults. *Journal of Social Sciences and Economics* 1(1):13-20. <https://doi.org/10.61363/jsse.v1i1.33>
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.) (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational psychologist*, 25(1), 71-86.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501\\_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_6)
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J., L. (2008). *Motivation in education* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Shin, D. Ch. & Johnson, D. M. (1978). Avowed happiness as an overall assessment of the quality of life. *Social Indicators Research*, 5(1), 475-492. <http://dx.doi.org/10.1007/BF00352944>.
- Sears, R. R. (1977). Sources of life satisfaction of the Terman gifted men. *American Psychologist*, 32, 119-128. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.32.2.119>.
- Siekańska, M., & Sękowski, A. (2006). Job satisfaction and temperament structure of gifted people. *High Ability Studies*, 17(1), 75- 85.  
<https://doi.org/10.1080/13598130600947127>.
- Silverman, L. K. (1998). Through the lens of giftedness. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 20(3), 204–210. <https://doi.org/10.1080/02783199809553892>.
- Solano, A. C. & López, M. P. S. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercebida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-91. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/7791>.
- Springer, A. (2018). Achievement goals, satisfaction and loyalty within different generations—real differences or stereotypes. *Central and Eastern European Journal of Management and Economics*, 6(2), 45-

59. <http://dx.doi.org/10.29015/ceejme.642>.
- Stalnacke, J., & Smedler, A. (2011). Psychosocial experiences and adjustment among adult Swedes with superior general mental ability. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 900-918. <http://dx.doi.org/10.1177/0162353211424988>.
- Steinmayr, R., & Spinath, B. (2008). Sex differences in school achievement: What are the roles of personality and achievement motivation? *European Journal of Personality*, 22(3), 185–209. <https://doi.org/10.1002/per.676>.
- Stern, W. (1914). *The psychological methods of testing intelligence* (G. M. Whipple, Trans.). Baltimore: Warwick & York. (Original work published 1912).
- Sternberg, R. J. (1995). *A Triarchic approaches to giftedness*. Research Monograph 95126. Yale University.
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3, 292-316.
- Stroope, S. (2011). How culture shapes community: Bible belief, theological unity, and a sense of belonging in religious congregations. *The Sociological Quarterly*, 52(4), 568-592. <https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.2011.01220.x>
- Sunkel, G. (2008). Sentido de pertenencia en la juventud latinoamericana: Identidades que se van y expectativas que se proyectan. *Pensamiento iberoamericano*, 3, 183-202.
- Stiglbauer, B., Gnamb, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time. *Journal of School Psychology*, 51, 231-242. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.002>.
- Sannet, T. & Kavya, K. (2022). Life Satisfaction: The role of happiness and optimism among young adults. *Journal of Social Sciences and Economics* 1(1):13-20. <https://doi.org/10.61363/jsse.v1i1.33>
- Schlegler, M. (2022). Systematic literature review: Professional situation of

- gifted adults- *Frontiers in Psychology*, 13.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.736487>
- Terman, L. M. (1916): *The Measurement of Intelligence*. Boston, Houghton Mifflin.
- Terman, L. M. (1925). Genetic studies of genius. *Mental and physical characteristics of a thousand gifted children* (Vol. 1). Stanford, CA: Stanford University Press.
- Terman, L. M. (1954). The discovery and encouragement of talent. *American Psychologist*, 9, 221-230.
- Terman, L. M. & Oden, M. H. (1959). *The gifted group at mid-life: 35 years' follow-up of the superior child*. Stanford, CA; Stanford University Press.
- Thomas, L., Herbert, J. & Teras, M. (2014). A sense of belonging to enhance participation, success and retention in online programs. *The International Journal of the First Year in Higher Education*, 5 (2), 69-80. <https://ro.uow.edu.au/asdpapers/475>.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tolan, S. (1994). Discovering the gifted ex-child. *Roeper Review: A Journal on Gifted Education*, 17(2), 134–138. <https://doi.org/10.1080/02783199409553642>.
- Tourón, J. (2020). Las altas capacidades en el sistema educativo español: reflexiones sobre el concepto y la identificación. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 15-32. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.38.1.396781>
- Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal constructal. *Psychological Review*, 110(3), 403. <https://doi.org/10.1037/0033-295x.110.3.403>
- Urzúa, A., & Caqueo-Urizar, A. (2012). Calidad de vida: Una revisión teórica del concepto. *Terapia psicológica*, 30(1), 61-71. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082012000100006>
- Vandewalle, D. (1997). Development and Validation of a Work Domain Goal

- Orientation Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995-1015.  
<https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>.
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención psicosocial*, 3, 87-116. <http://hdl.handle.net/1765/16195>
- Veenhoren, R. (1999). Quality of life in individualistic society. *Social Indicator Research*, 48(2):159-188.  
<https://doi.org/10.1023/A:1006923418502>.
- Vera Noriega, J. Á., Velasco Arellanes, F. J., Freire, H. B. G. G. de O., & Salazar Millán, I. G. (2016). Parámetros de inclusión y exclusión en los extremos de la felicidad y satisfacción con la vida en México. *Acta de investigación psicológica*, 6(2), 2395-2403.  
<https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2016.06.002>
- Vestemean, I. & Chis, V. (2012). Achievement goals and achievement emotions of Romanian Gifted students. *Studia Psychologia-Paedagogia*, LVII (1), 109– 124.
- Vialle, W., Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2007). On Being Gifted, but Sad and Misunderstood: Social, emotional, and academic outcomes of gifted students in the Wollongong Youth Study. *Educational Research and Evaluation*, 13(6), 569-586.  
<https://doi.org/10.1080/13803610701786046>
- Videa, P. & de los Angeles, R. (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de investigación psicológica*, (15), 101-122.  
[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2223-30322016000100007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-30322016000100007&lng=es&tlng=es).
- Watanabe, B. Y. A. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y salud*, 15(1), 121-126.  
<https://doi.org/10.25009/pys.v15i1.826>.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon

- (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed.), pp. 933-1002. New York: John Wiley.
- Winner, E. (2000). The origins and ends of giftedness. *American Psychologist*, *55*, 159- 169. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.159>.
- Wirthwein, L., & Rost, D. H. (2011). Giftedness and subjective well-being: A study with adults. *Learning and individual differences*, *21*(2), 182-186. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.001>.
- Won, S., Wolters, C. A., & Mueller, S. A. (2018). Sense of belonging and self-regulated learning: Testing achievement goals as mediators. *The Journal of Experimental Education*, *86*(3), 402-418. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1277337>
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, *70*, 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>
- Wulff, C., Bergman, L. R., & Sverke, M. (2009). General mental ability and satisfaction with school and work: A longitudinal study from ages 13 to 48. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *30*, 398-408. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2008.12.015>.
- Yeo, L. J. (2016). Exploring the self-concept and sense of belonging of academically accelerated gifted male adolescents in a New Zealand context. *Unpublished master's thesis, Massey University, Palmerston North, New Zealand*. <https://core.ac.uk/download/pdf/148643723.pdf>
- Zubieta, E. M., & Delfino, G. I. (2010). Satisfacción con la vida, bienestar psicológico y bienestar social en estudiantes universitarios de Buenos Aires. *Anuario de investigaciones*, *17*, 277-283. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139946018.pdf>

# ANEXOS

## Anexo 1

### Metas de logro.

¿Qué tan de acuerdo estás con lo siguiente?

	1 (Totalmente en desacuerdo), 2, 3, 4, 5, 6, 7 (Totalmente de acuerdo)						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Es fundamental para mí, hacer mejor las cosas que las demás personas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Es importante para mí hacerlo bien comparado con las otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
3. Mi meta en esta vida es estar en una mejor posición que las demás personas.	1	2	3	4	5	6	7
4. Me preocupa no poder aprender todo lo que posiblemente pueda en esta vida.	1	2	3	4	5	6	7
5. A veces temo no poder tener la vida que me gustaría.	1	2	3	4	5	6	7
6. Frecuentemente me preocupa no poder aprender todo lo que se puede aprender en esta vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. Quiero aprender tanto como sea posible en esta vida.	1	2	3	4	5	6	7
8. Es importante para mí entender el significado de la vida tan a fondo como sea posible.	1	2	3	4	5	6	7
9. Deseo completar y dominar mis metas en esta vida.	1	2	3	4	5	6	7
10. Sólo quiero evitar que me vaya mal	1	2	3	4	5	6	7

en la vida.

11. Mi meta es evitar hacerlo mal en la vida.      1    2    3    4    5    6    7

12. Mi miedo a tener un desempeño deficiente es a menudo lo que me motiva.      1    2    3    4    5    6    7

---

**¿Cuál es tu principal meta en este momento?**

## Anexo 2

### Escala de Satisfacción con la Vida.

¿Qué tan de acuerdo estás con lo siguiente?

	1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Neutral), 4 (De acuerdo), 5 (Totalmente de acuerdo)				
1. En la mayoría de los aspectos, mi vida es como quiero que sea.	1	2	3	4	5
2. Hasta ahora he conseguido de la vida las cosas que considero importantes.	1	2	3	4	5
3. Estoy satisfecho(a) con mi vida.	1	2	3	4	5
4. Si pudiera vivir mi vida otra vez, la repetiría tal y como ha sido.	1	2	3	4	5
5. Las circunstancias de mi vida son buenas.	1	2	3	4	5

¿Qué hace que tu vida sea satisfactoria (o no) actualmente?



### Anexo 3

#### Instrumento de Sentido de Pertenencia.

¿Qué tan de acuerdo estás con lo siguiente?

	1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Neutral), 4 (De acuerdo), 5 (Totalmente de acuerdo)				
	1	2	3	4	5
1. Es importante para mí ser valorado(a) o aceptado(a) por otros.	1	2	3	4	5
2. No estoy seguro(a) de encajar con mis amigos.	1	2	3	4	5
3. Si no viera o llamara a mis amigos por varios días, se preocuparían.	1	2	3	4	5
4. Seguido me pregunto si hay algún lugar en este mundo donde yo realmente encaje.	1	2	3	4	5
5. En general siento que la gente me acepta.	1	2	3	4	5
6. Me describo como un(a) inadaptado(a) en la mayoría de las situaciones sociales.	1	2	3	4	5
7. Es importante para mí encontrar mi lugar en este mundo.	1	2	3	4	5
8. Me siento como una pieza que no encaja en el rompecabezas.	1	2	3	4	5
9. Me siento incluido(a) en la mayoría de las situaciones.	1	2	3	4	5
10. Me gustaría hacer una diferencia para las personas a mi alrededor, pero no siento que lo que puedo ofrecer es valorado.	1	2	3	4	5

11. En el pasado, me he sentido valorado(a) e importante para otros.	1	2	3	4	5
12. Me preocupa sentir que no tengo un lugar en este mundo.	1	2	3	4	5
13. Si desapareciera por días, mi familia se preocuparía.	1	2	3	4	5
14. En general, no me siento parte de la sociedad convencional.	1	2	3	4	5
15. Tengo cualidades que pueden ser importantes para otros.	1	2	3	4	5
16. Siento que observo la vida más de lo que participo en ella.	1	2	3	4	5
17. He estado trabajando en integrarme con quienes me rodean.	1	2	3	4	5
18. Me siento inadecuado(a).	1	2	3	4	5
19. Si muriera mañana, muchas personas vendrían a mi funeral.	1	2	3	4	5
20. Siento que no hay lugar en este mundo donde yo encaje.	1	2	3	4	5
21. Quiero formar parte de las cosas que suceden a mi alrededor.	1	2	3	4	5
22. Me incomoda que mi trasfondo y experiencias sean tan diferentes de aquellos de quienes usualmente me rodean.	1	2	3	4	5
23. Es importante que mis pensamientos y opiniones sean valorados.	1	2	3	4	5
24. En general, otras personas reconocen mis fortalezas y virtudes.	1	2	3	4	5
25. Me siento excluido(a).	1	2	3	4	5
26. Me adapto a cualquier contexto.	1	2	3	4	5
27. Me siento valorado(a) por mis amigos.	1	2	3	4	5

**¿En qué grupos te sientes más cómodo(a) siendo tú? ¿Cómo son?**

**¿Cuál crees que es la parte más difícil de la socialización con las demás personas?**