

CINCO GRANDES RASGOS DE PERSONALIDAD: SU RELACIÓN CON EL FLUJO Y EL COMPROMISO ACADÉMICO

BIG FIVE TRAITS OF PERSONALITY: THEIR RELATIONS WITH FLOW AND ACADEMIC ENGAGEMENT

Belén Mesurado^{*,}, María Candela Tortul^{*},
Fátima Schonfeld^{*}**

*Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) - CONICET - **Universidad Austral
República Argentina - mesuradob@gmail.com

Palabras Clave

flujo
compromiso
personalidad
estudiantes universitarios

Resumen

Los objetivos del presente estudio son: estudiar la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad (extraversión, estabilidad emocional, apertura a la experiencia, responsabilidad y agradabilidad), el flujo y el compromiso académico; y poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales que analice la relación de los rasgos de personalidad sobre el flujo y el compromiso académico, así como el efecto de la experiencia de flujo sobre la promoción del compromiso académico en estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 171 estudiantes de pregrado argentinos, 70 hombres (40,94%) y 101 mujeres (59,06%) de una universidad de Buenos Aires. Para evaluar la personalidad se utilizó Ten-Item Personality Inventory (TIPI) de Gosling, Rentfrow, y Swann Jr. (2003), el compromiso se evaluó con la Escala de Compromiso Académico de Utrecht (UWES, Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova y Bakker, 2002) y la escala de Experiencia Óptima de Mesurado (2008, 2009) se utilizó para medir el flujo académico. Los resultados evidenciaron que tres de los cinco factores de personalidad: responsabilidad, apertura a la experiencia y extraversión, predijeron significativamente el flujo pero no así del compromiso académico. Por otro lado, los resultados dan cuenta de que la estabilidad emocional predice de manera significativa el compromiso académico.

Key words

Abstract

flow
engagement
personality
undergraduate students

The objectives of this study are: to study the relationship between the Big 5 personality traits (extraversion, emotional stability, openness to experience, conscientiousness and agreeableness), flow and academic engagement; and to test a model of structural equations that analyzes the effect of personality traits on academic flow and academic engagement, as well as the effect of the flow experience on academic engagement in undergraduate students. The sample included 171 Argentine undergraduate students, 70 men (40.94%) and 101 women (59.06%). To evaluate personality, Ten-Item Personality Inventory (TIPI) by Gosling, Rentfrow, and Swann Jr. (2003) was used, the engagement was evaluated with the Utrecht Academic Engagement Scale (UWES, Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova, y Bakker, 2002) and the Scale of Optimal Experience by Mesurado (2008, 2009) was used to measure academic flow. The results showed that three of the five personality dimensions: conscientiousness, openness to experience and extraversion, significantly predicted the flow but not academic engagement. On the other hand, the results show that emotional stability significantly predicts academic commitment.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha crecido la preocupación de los docentes universitarios por la falta de responsabilidad de los estudiantes por las tareas educativas. Esta preocupación emerge tanto en docentes de universidades de entidad pública como privada, viéndose reflejado en la falta de interés de los alumnos por el estudio, en el incumplimiento de los plazos previstos para las entregas de los documentos o tareas requeridas, en la prolongación de la carrera universitaria, en el bajo rendimiento, entre otros aspectos. Esta realidad ha llevado a que varias instituciones educativas desarrollen diferentes planes estratégicos para realizar un seguimiento personalizado de los alumnos a fin de lograr una mejor inserción al ámbito educativo universitario. A partir de esta preocupación es que surge el interés desde el punto de vista psicológico por estudiar cuáles son los factores asociados al desarrollo del compromiso de los estudiantes universitarios con las tareas educativas.

En el ámbito psicológico el interés por el compromiso - *engagement* en su denominación original del inglés- ha surgido en el marco de la psicología positiva. Esta línea teórica puso su foco de interés en aquellos aspectos funcionales del desarrollo, centrándose en las fortalezas y en el funcionamiento adaptativo más que en los aspectos disfuncionales de los seres humanos (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Inicialmente el estudio del compromiso estuvo asociado al ámbito laboral pero paulatinamente este constructo fue extendiéndose al ámbito educativo. Un estudiante comprometido con el estudio, es una persona que está implicada con la tarea educativa y que está entusiasmada con ella. El compromiso o *compromiso* ha sido definido como un estado mental positivo, gratificante que está caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción en la tarea educativa realizada (Schaufeli, *et al.*, 2002). Los mismos autores sugieren que más que un estado mental específico y momentáneo, el *compromiso* se refiere a un estado afectivo y cognitivo persistente y generalizado. Un constructo asociado al compromiso es la experiencia de flujo-concepto desarrollado por Csikszentmihalyi (1977)- definido como una sensación holística que las personas experimentan cuando actúan con total implicación en una tarea. Siendo una

experiencia momentánea caracterizada por una intensa concentración en lo que se está haciendo en el momento presente, la experiencia de flujo refleja la implicación en una actividad intrínsecamente motivante (Nakamura y Csikszentmihalyi, 2005). Esta experiencia está caracterizada por un sentimiento de control, una mayor probabilidad de adquirir nuevas habilidades y un balance entre desafío y habilidad (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1998). Bakker (2011) sostiene que el compromiso y el flujo son dos constructos asociados, pero que su principal diferencia radica en que el compromiso es más estable mientras que la experiencia de flujo es un estado mental fluctuante. Investigaciones previas han sugerido que el flujo es un antecedente de la experiencia de compromiso (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, y Shernoff, 2003), demostrando que los estudiantes que experimentaban flujo en sus tareas académicas también tenían altos niveles de compromiso (Mesurado, Richaud, y Mateo, 2016).

Por otro lado, varias investigaciones encontraron que ambos constructos pueden ser predichos o influidos por similares variables predictoras como los rasgos de personalidad -operacionalizados a través de los cinco grandes factores; por ejemplo, la extroversión parece estar asociada con el compromiso y el flujo en una dirección positiva, mientras que el neuroticismo tiene un efecto negativo en ambos estados mentales (Langelaan, Bakker, Van Doornen, y Schaufeli, 2006, Mesurado y Richaud de Minzi, 2013). Sin embargo, el rasgo de personalidad caracterizado por la responsabilidad -'conscientiousness'- parece estar sólo asociado a la experiencia de flujo (Demerouti, 2006; Mesurado y Richaud de Minzi, 2013).

A pesar de que existen investigaciones que han analizado la relación entre los rasgos de personalidad y el flujo así como los rasgos de personalidad y el compromiso, hasta donde nosotros sabemos no existen investigaciones que hayan analizado todas las variables en un mismo modelo teórico. De allí que los objetivos del presente estudio son estudiar la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad (extraversión, estabilidad emocional, apertura a la experiencia, responsabilidad y agradabilidad), el flujo y el compromiso académico; y poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales que analice la relación de los rasgos de personalidad sobre el flujo y el compromiso académico, así como el efecto de la experiencia de flujo sobre la promoción del compromiso académico en estudiantes universitarios.

METODOLOGÍA

Participantes

La muestra, no probabilística, de tipo intencional, estuvo compuesta por 171 estudiantes de pregrado argentinos, 70 hombres (40,94%) y 101 mujeres (59,06%) de una universidad de Buenos Aires. La edad promedio fue de 20,07 años, con una desviación estándar de 1,05.

Procedimientos éticos

El consentimiento para este proyecto se obtuvo en múltiples niveles. Primero, los investigadores informaron a los directivos de la universidad del proyecto. Se les proporcionó una copia de la propuesta de investigación y se explicaron las características de la investigación. Se les dijo que la participación sería voluntaria y anónima. Una vez que se recibió el permiso, los estudiantes fueron invitados a participar. Los estudiantes fueron informados del propósito del estudio y se les recordó que la participación era voluntaria y que podían negarse a participar sin ello tuviera ninguna consecuencia.

Instrumentos

Rasgos de Personalidad

Para evaluar la personalidad se utilizó el Ten-Item Personality Inventory (TIPI) de Gosling et al. (2003). Es un inventario breve para medir la personalidad según el modelo de los Big Five. Cada rasgo de persona-

lidad es medido por dos ítems, uno positivo y el otro inverso. A los participantes se les presentan una serie de rasgos y se les pide que indiquen cómo se ven a ellos mismos. Se les dice que las características pueden o no aplicarse a ellos y que digan con una escala del 1 (Muy en desacuerdo) a 7 (Muy de acuerdo) si está de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación. Los ejemplos de ítems contenidos para cada dimensión son: Extroversión (ej. me veo a mí mismo como extrovertido, entusiasta), Estabilidad emocional (ej. me veo a mí mismo como calmo, emocionalmente estable), Apertura a la experiencia (ej. me veo a mí mismo como abierto a nuevas experiencias, complejo), Responsabilidad (ej. me veo a mí mismo como desorganizado, descuidado, ítem inverso) y Agradabilidad (ej. me veo a mí mismo como crítico, pendenciero, ítem inverso).

Compromiso Académico

El compromiso se evaluó con la Escala de Compromiso Académico de Utrecht de 17 ítems (UWES, Schaufeliet *al.*, 2002). Los ítems del UWES se agrupan en tres subescalas que reflejan las dimensiones subyacentes del compromiso: Vigor (seis ítems, p. Ej., “Cuando estudio me siento fuerte y vigoroso” $\alpha = .76$ para la presente muestra); Dedicación (cinco ítems, por ej., “Mis estudios me parecen llenos de significado y propósito” $\alpha = .89$), y absorción (seis ítems, p. Ej., “Cuando estoy estudiando, me olvido de todo lo que hay a mi alrededor” $\alpha = .74$). Todos los ítems se califican con una escala de tipo Likert de 7 puntos que va desde 0 (nunca) a 6 (siempre).

Flujo

La escala de Experiencia Óptima de Mesurado (2008, 2009) se utilizó para medir el flujo académico. Este instrumento mide el flujo asociado a diferentes tipos de actividades, por ello las instrucciones y los ítems han sido modificados levemente para evaluar el flujo durante la actividad académica como se hizo en investigaciones previas (Mesurado, Richaud y Mateo, 2016). Se le pidió al participante que calificara 26 ítems sobre la experiencia de flujo durante sus actividades de estudio (por ejemplo, clases, exámenes, tareas académicas), 13 ítems eran de tipo diferencial semánticos relacionados con el aspecto afectivo (p. ej., feliz versus triste, excitado versus aburrido) y cognitivo del estado de flujo (p. ej., alerta frente a somnoliento, claro versus confuso). Los participantes califican cada ítem afectivo y cognitivo en una escala de siete puntos. Los otros 13 ítems son de tipo Likert y miden la percepción de logro (Ej.: ¿Estabas teniendo éxito en lo que estabas estudiando?) y habilidad referida a la tarea (Ej.: ¿Crees que tienes la capacidad suficiente para superar ese desafío?). Los participantes evalúan la percepción de logro y capacidad utilizando una escala de 5 puntos de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Este instrumento mide dos dimensiones de experiencia de flujo: una se relaciona con la experiencia cognitiva y afectiva ($\alpha = .83$ para esta muestra) y otra se relaciona con las percepciones de logro y habilidad ($\alpha = .72$).

Procedimiento estadístico

Para abordar el primer objetivo del estudio se calcularon los estadísticos descriptivos y se realizó una correlación lineal de Pearson. Para abordar el segundo objetivo se realizó un Modelo de Ecuación Estructural (SEM) para probar el ajuste del modelo teórico propuesto, utilizando el programa AMOS 16.0 (SPSS Inc. 2007). Debido a que los datos se distribuyeron aproximadamente de manera normal, se utilizó la estimación de máxima verosimilitud (ML) para los análisis SEM.

RESULTADOS

Análisis descriptivos y análisis de correlación

En la Tabla 1 pueden verse las medias y desvíos típicos de cada una de las variables incluidas en el estudio. Asimismo, se muestran los resultados de las correlaciones de Pearson entre los cinco grandes rasgos de personalidad y las dimensiones de flujo y compromiso académico.

Tabla 1. Análisis descriptivos y análisis de correlación de las variables incluidas en el estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Extraversión	-									
2.Agradabilidad	-.22***	-								
3.Responsabilidad	-.05	.13*	-							
4.Estabilidad Emocional	-.11*	.30***	.10*	-						
5.Apertura a la experiencia	.18**	.11*	.15**	.05	-					
6.Flujo (Afecto-Cognición)	.14**	.04	.38***	.09	.25***	-				
7.Flujo (Habilidad-Logro)	.02	-.09	.37***	.03	.13**	.54***	-			
8. Compromiso (Vigor)	.04	-.07	.36***	-.04	.15**	.60***	.43***	-		
9. Compromiso (Dedicación)	.08	.02	.37***	-.04	.23***	.54***	.46***	.57***	-	
10. Compromiso (Absorsión)	.02	.05	.21***	-.08	.13*	.46**	.36***	.60***	.49***	-
Media	4.11	4.54	4.78	4.17	5.18	4.46	3.80	3.30	4.28	3.38
Desvío Típico	1.34	1.04	1.28	1.28	1.11	.70	.48	1.02	1.08	1.24

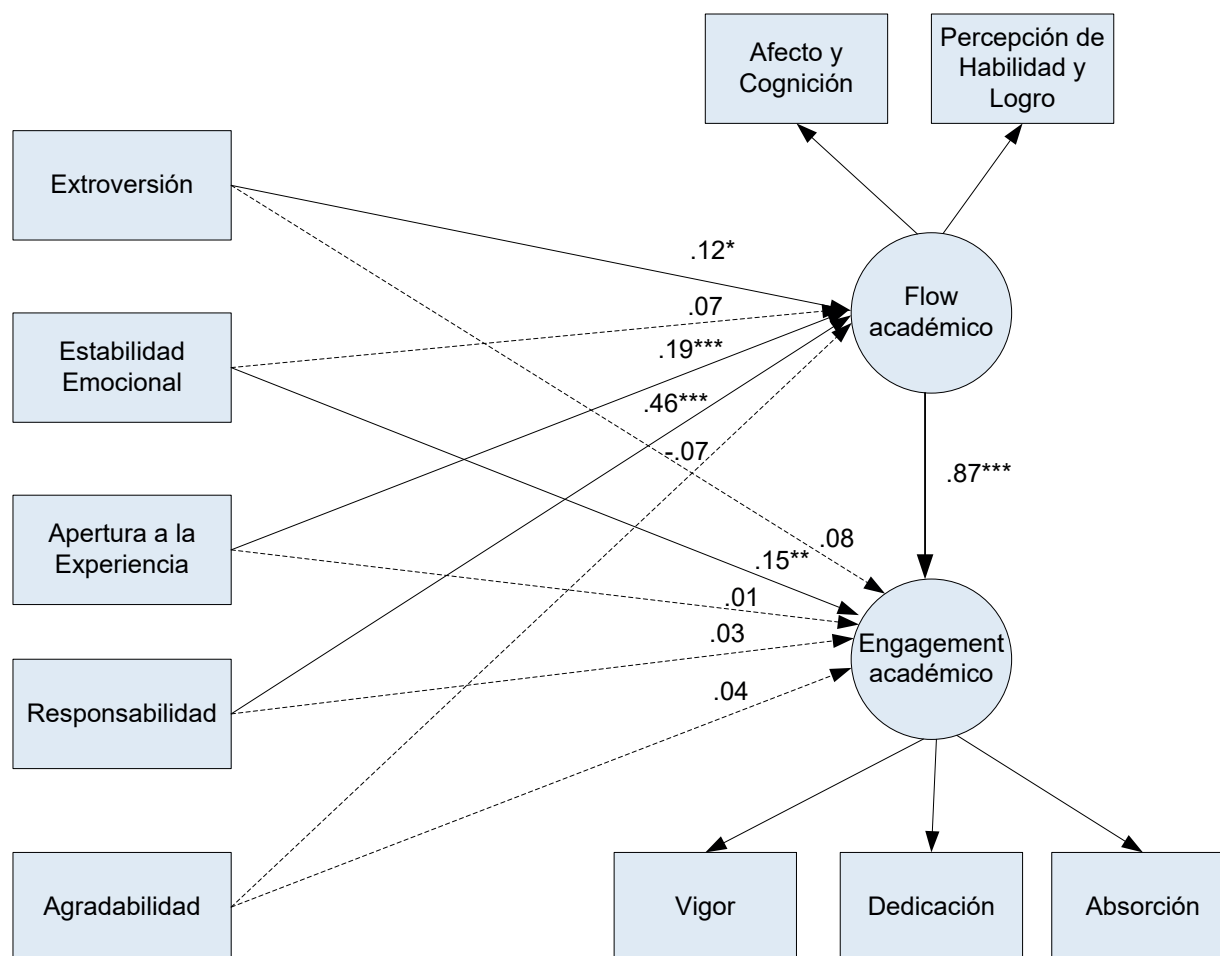
Nota: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

Modelo de ecuaciones estructurales

El segundo objetivo del estudio era analizar la relación de los rasgos de personalidad sobre el flujo y el compromiso académico, así como, el efecto de la experiencia de flujo sobre la promoción del compromiso académico en estudiantes universitarios. Para probar este modelo teórico, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales. Al evaluar el ajuste del modelo, utilizamos los índices de ajuste sugeridos por Kline (1998). Esto incluyó informar χ^2 , la razón de la estadística chi-cuadrado a grados de libertad (χ^2/df), error cuadrático medio de aproximación (RMSEA), raíz residual cuadrática media (RMR) y complementarla con los siguientes índices: bondad índice de ajuste (GFI), índice de bondad de ajuste ajustado (AGFI) e índice de ajuste comparativo (CFI). Para GFI, AGFI y CFI, los valores varían entre 0 y 1.0, y los valores de .95 y superiores se consideran indicativos de un buen ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999). Para el RMSEA (Steiger, 1990), se considera convencionalmente que los valores de aproximadamente .05 indican un ajuste perfecto, y los valores de hasta aproximadamente .08 se consideran razonables.

Los resultados indicaron que el modelo presenta un buen ajuste ($\chi^2 = 42.18$, $df = 19$, $p \leq .002$, $\chi^2/df = 2.22$, $GFI = .97$, $AGFI = .93$, $CFI = .97$, $RMR = .03$, y $RMSEA = .06$). Ver figura 1.

Figura 1. Modelo de ecuación estructural



Nota: * $p \leq .05$, ** $p \leq .01$, *** $p \leq .001$

DISCUSIÓN

El primer objetivo del presente estudio consistía en estudiar la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad (extraversión, estabilidad emocional, apertura a la experiencia, responsabilidad y agradabilidad), el flujo y el compromiso académico en estudiantes universitarios argentinos. Los resultados indican que las dos dimensiones del flujo académico se relacionan de manera similar con los rasgos de personalidad. Específicamente se encontró que la responsabilidad y la apertura a la experiencia están asociadas a la dimensión afecto-cognición y habilidad-logro del flujo académico mientras que la extraversión se asoció sólo con la dimensión afecto-cognición. En investigaciones previas desarrollada por Apon-te y Millán, (2013) encontraron resultados similares identificando estos tres rasgos de personalidad como antecedentes de la experiencia de flujo en el ámbito laboral.

Por otra parte, al analizar la relación entre compromiso y rasgos de personalidad, se halló que la responsabilidad presentaba una correlación significativa con los tres componentes del compromiso académico (vigor, dedicación y absorción). Al respecto, existen estudios previos que comprueban la asociación entre estas dos variables (Inceoglu y Warr, 2011; Kim, Shin, y Swanger, 2009; Komarraju, y Karau, 2005; Langelaan *et al.*, 2006; Mostert y Rothmann, 2006). Del mismo modo, se encontró una correlación baja pero significativa entre apertura a la experiencia y las tres dimensiones del compromiso. En síntesis estos resultados indicarían que a mayor responsabilidad y apertura a la experiencia hay mayor niveles de

compromiso académico en estudiantes universitarios, coincidiendo estos hallazgos con investigaciones previas (Kimet *al.*, 2009; Komarraju y Karau, 2005; Langelaanet *al.*, 2006).

En segundo término, este estudio se propuso poner a prueba un modelo que analice al mismo tiempo la relación de los rasgos de personalidad sobre el flujo y el compromiso académico, así como el efecto de la experiencia de flujo académica sobre la promoción del compromiso académico en estudiantes universitarios. Al analizar estas relaciones de manera combinada y replicar de algún modo lo que ocurre en la dinámica real del ambiente académico, la relación entre los rasgos de personalidad y estos dos estados mentales (flujo y compromiso) cambiaron. De manera específica, en primer lugar, los resultados evidenciaron que tres de los cinco factores de personalidad: responsabilidad, apertura a la experiencia y extraversión, predijeron significativamente el flujo pero no así del compromiso académico. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Aponte y Millán (2013), quienes encontraron que la extraversión, la apertura a la experiencia y la responsabilidad son factores de personalidad que actúan como antecedentes a la disposición a experimentar flujo en el ámbito laboral. También resultan consistentes con otras investigaciones en las cuales se encontró evidencia de que responsabilidad y extraversión explicaban un porcentaje importante de la varianza del flujo en estudiantes universitarios (Johnson, Keizer, Skarin, y Ross, 2014; Ross y Keizer, 2014). Además, Ullén, de Manzano, Almeida, Magnusson, Pedersen, Nakamura, y Madison (2012) encontraron que responsabilidad era uno de los principales factores asociados con el inicio y mantenimiento del flujo. Teniendo en cuenta estos datos, puede afirmarse que resultarán más propensos a presentar elevados niveles de flujo aquellos estudiantes que presentan altos niveles de responsabilidad, es decir, que pueden controlar, regular y dirigir sus impulsos (Costa y McCrae, 1996), que se caracterizan por ser cumplidores y organizados, que cuentan con principios sólidos y que son persistentes para el logro de sus objetivos; así como también aquellos caracterizados por elevados niveles de apertura a la experiencia: los que están abiertos a lo diferente, son imaginativos, curiosos, creativos, con intereses intelectuales diversos, que aprecian el arte y son sensibles a la belleza (Costa y McCrae, 1996) y finalmente los que evidencian alta extraversión, es decir, que son sociables, que buscan oportunidades de interacción con otros y las disfrutan (Costa y McCrae, 1996), que son abiertos, activos y enérgicos.

Por otro lado, los resultados dan cuenta de que la estabilidad emocional predice de manera significativa el compromiso académico. Esto coincide con los hallazgos de otros estudios en los que se postula que bajos niveles de neuroticismo (alta estabilidad emocional) predicen fuertemente el compromiso o se hallan asociados con el mismo (Inceoglu y Warr, 2011; Kim *et al.*, 2009; Langelaanet *al.*, 2006; Mosterty Rothmann, 2006). Lo hallado implica que los estudiantes equilibrados, tranquilos, controlados, con buena regulación emocional y generalmente relajados, incluso en situaciones estresantes, son más propensos a presentar compromiso académico, es decir, una relación positiva y satisfactoria con el estudio, caracterizada por energía y entusiasmo, que sus pares con niveles elevados de neuroticismo, es decir, aquellos tendientes a experimentar emociones negativas como ansiedad, miedo, culpa, vergüenza, tristeza o enojo (Matthews, Saklofske, Costa, Deary, y Zeidner, 1998.), o a presentar ideas irracionales y dificultades para enfrentar de manera adaptativa situaciones de estrés (Anderson, John, y Keltner, 2012).

Por último, los resultados del presente estudio indicaron también que el flujo predice el compromiso de los estudiantes universitarios. En relación a este punto, un estudio realizado por Shernoffet *al.* (2003) sobre el compromiso académico en nivel secundario mostró que los estudiantes informaron un mayor nivel de compromiso si se encontraba presente la condición de flujo. De esta manera, los más altos niveles de compromiso con la tarea escolar se daban en el estado de flujo y los menores estados de compromiso se manifestaban durante el estado de apatía. De acuerdo a los autores, el compromiso parece ser promovido por un balance entre el desafío que implica una tarea académica y las habilidades del estudiante para afrontar dicha actividad.

La evidencia empírica hallada de que algunos rasgos de personalidad estén asociados con el flujo pero no con el compromiso académico de los estudiantes y viceversa ayuda a inferir que flujo y *engagement* son dos estados mentales similares pero no idénticos. Esto coincide con lo que afirman otros investiga-

dores, quienes sostienen que estos constructos son similares manteniendo sus peculiaridades (Bakker, 2011; Schaufeli *et al.*, 2002). La estabilidad emocional al vincularse más directamente con el compromiso académico refuerza la idea de la estabilidad de este estado mental en contraposición del flujo. Mientras que el flujo caracterizado por la fluctuación y el dinamismo, se vincula con la extroversión, la apertura a la experiencia y la responsabilidad, elementos necesarios para la búsqueda de desafío y la habilidad componentes esenciales del flujo (Csikszentmihalyi, Abuhamdeh y Nakamura, 2005; Bakker, 2011).

REFERENCIAS

- Anderson, C., John, O. P., y Keltner, D. (2012). The personal sense of power. *Journal of Personality*, 80 (2), 313-344.
- Aponte, E. y Millán, A. (2013). Personalidad y disposición a fluir en el trabajo: ¿un camino al bienestar psicológico o a la adicción al trabajo? *Anales de la Universidad Metropolitana* 13(2), 191-210.
- Bakker, A. B. (2011). A evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269. doi:10.1177/0963721411414534
- Costa, P. T., y McCrae, R. R. (1996). Mood and personality in adulthood. In *Handbook of emotion, adult development, and aging* (pp. 369-383).
- Csikszentmihalyi, M., y Csikszentmihalyi, I. S. (Eds.). (1998). *Experiencia óptima: Estudios psicológicos del flujo en la conciencia*. Desclée de Brouwer.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R., y Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of youth and adolescence*, 6(3), 281-294.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., y Nakamura, J. (2005). Flow. In A. Elliot (Ed.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 598–608). New York, NY: Guilford Press.
- Demerouti, E. (2006). Job characteristics, flow, and performance: The moderating role of conscientiousness. *Journal of occupational health psychology*, 11(3), 266-280.
- Steiger, J. H. (1990). Structural model evaluation and modification: An interval estimation approach. *Multivariate behavioral research*, 25(2), 173-180.
- Gosling, S. D., Rentfrow, P. J., y Swann Jr., W. B. (2003). A very brief measure of the Big-Five personality domains. *Journal of Research in Personality*, 37, 504–528.
- Hu, L. T., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55.
- Inceoglu, I., y Warr, P. (2011). Personality and job engagement. *Journal of Personnel Psychology*, 10(4), 177.
- Johnson, J. A., Keiser, H. N., Skarin, E. M., y Ross, S. R. (2014). The dispositional flow scale–2 as a measure of autotelic personality: an examination of criterion-related validity. *Journal of personality assessment*, 96(4), 465-470.
- Kim, H. J., Shin, K. H., y Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the

- Big Five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28(1), 96-104.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford publications.
- Komaraju, M., y Karau, S. J. (2005). The relationship between the big five personality traits and academic motivation. *Personality and individual differences*, 39(3), 557-567.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference?. *Personality and individual differences*, 40(3), 521-532.
- Matthews, G., Saklofske, D. H., Costa, P. T., Deary, I. J., y Zeidner, M. (1998). Dimensional Models of Personality: A Framework for Systematic Clinical Assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 14(1), 36-49.
- Mesurado, B. (2008). Validez factorial y fiabilidad del Cuestionario de Experiencia Óptima (Flow) para niños y adolescentes. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 25(1), 159-178.
- Mesurado, B. (2009). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow. *Interdisciplinaria*, 26(1), 121-137.
- Mesurado, B., y Richaud de Minzi, M. C. (2013). Child's personality and perception of parental relationship as correlates of optimal experience. *Journal of Happiness Studies*, 14(1), 199-214.
- Mesurado, B., Richaud, M.C, y Mateo, J. N. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and Eustress of University Students: a cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of psychology*, 150(3), 281-299.
- Mostert, K., y Rothmann, S. (2006). Work-related well-being in the South African Police Service. *Journal of Criminal Justice*, 34(5), 479-491.
- Nakamura, J., y Csikszentmihalyi, M. (2005). Engagement in a profession: The case of undergraduate teaching. *Daedalus*, 134(3), 60-67.
- Ross, S. R., y Keiser, H. N. (2014). Autotelic personality through a five-factor lens: Individual differences in flow-propensity. *Personality and Individual Differences*, 59, 3-8.
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist*, 55(1), 5-183.
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., y Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Sheriff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., y Shernoff, E. S. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176. doi:10.1521/scpq.18.2.158.21860
- Ullén, F., de Manzano, Ö., Almeida, R., Magnusson, P. K., Pedersen, N. L., Nakamura, J., y Madison, G. (2012). Proneness for psychological flow in everyday life: Associations with personality and intelligence. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 167-172.