



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DE
EDUCACIÓN SUPERIOR, LIMA- 2023

Línea de investigación:
Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en
Psicopedagogía y Problemas de Aprendizaje

Autor

Aguayo Melendez, Aldo

Asesor

Mungarrieta Virgüez Cruz Rafael de la Corotomo

ORCID: 0000-0002-4597-9414

Jurado

Dávila Diaz, María Elena

Diaz Ricalde, Luisa Margarita

Vásquez Salas, Roque Alberto

Lima - Perú

2024

RECONOCIMIENTO - NO COMERCIAL - SIN OBRA DERIVADA
(CC BY-NC-ND)



INFORME DE ORIGINALIDAD

20%

INDICE DE SIMILITUD

19%

FUENTES DE INTERNET

5%

PUBLICACIONES

8%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	repositorio.une.edu.pe Fuente de Internet	2%
2	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	2%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositori.uji.es Fuente de Internet	1%
5	scielo.isciii.es Fuente de Internet	1%
6	oaji.net Fuente de Internet	1%
7	vinculategica.uanl.mx Fuente de Internet	1%
8	Submitted to Universidad Nacional del Centro del Peru Trabajo del estudiante	1%
9	repositorio.udh.edu.pe Fuente de Internet	



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE EDUCACIÓN
MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y DISORTOGRAFÍA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LIMA- 2023

Línea de Investigación

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en
Psicopedagogía y Problemas de Aprendizaje

Autor

Aguayo Melendez, Aldo

Asesor

Mungarrieta Virgüez Cruz Rafael de la Corotomo
Código ORCID 0000-0002-4597-9414

Jurado

Dávila Diaz, María Elena
Diaz Ricalde, Luisa Margarita
Vásquez Salas, Roque Alberto

Lima – Perú
2024

Dedicatoria y agradecimiento

Siempre a Salvador

Agradezco a la familia, mis estudiantes,
asesor y jurados que aportaron en esta
pesquisa

ÍNDICE

	Págs.
Dedicatoria y agradecimiento	2
Índice	3
Resumen y Abstract	7
I. Introducción	
1.1 Descripción y formulación del problema	9
1.2 Antecedentes	13
1.3 Objetivos	21
1.4 Justificación	22
1.5 Hipótesis	23
II. Marco Teórico	
2.1 Bases teóricas	25
III. Método	
3.1 Tipo de investigación	36
3.2 Ámbito temporal y espacial	37
3.3 Variables	37
3.4 Población y muestra	39
3.5 Instrumentos	41
3.6 Procedimientos	46
3.7 Análisis de datos	47
3.8 Consideraciones éticas	48
IV. Resultados	
4.1 Resultados descriptivos	49
4.2 Análisis inferencial: contrastación de hipótesis	65
V. Discusión de resultados	77
VI. Conclusiones	84
VII. Recomendaciones	86
VIII. Referencias	87
IX. Anexos	

LISTA DE TABLAS

		Págs.
Tabla N° 1	Operacionalización de la V1	38
Tabla N° 2	Operacionalización de la V2	39
Tabla N° 3	Cantidad detallada de la muestra	40
Tabla N° 4	Ficha técnica del instrumento original	41
Tabla N° 5	Resultados de validación cualitativa de la adaptación del Cuestionario EMPA	43
Tabla N° 6	Resultados de validación cualitativa de la prueba de nivel disortográfico	43
Tabla N° 7	Cantidad detallada de la muestra piloto	44
Tabla N° 8	Resumen de confiabilidad para la escala EMPA	45
Tabla N° 9	Resumen de confiabilidad para la prueba de niveles de disortografía	46
Tabla N° 10	Porcentajes de acuerdo a la institución	49
Tabla N° 11	Porcentajes de acuerdo al género	50
Tabla N° 12	Porcentajes de acuerdo a la edad	51
Tabla N° 13	Porcentajes de acuerdo a la variable motivación académica	52
Tabla N° 14	Porcentajes de acuerdo a la dimensión motivación intrínseca	53
Tabla N° 15	Porcentajes de acuerdo a la dimensión motivación extrínseca	54
Tabla N° 16	Porcentajes de acuerdo a la variable disortografía	55
Tabla N° 17	Porcentajes de acuerdo a la dimensión disortografía cultural	56
Tabla N° 18	Porcentajes de acuerdo a la dimensión disortografía dinámica	57
Tabla N° 19	Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía	58
Tabla N° 20	Tabla cruzada para la motivación intrínseca y disortografía	60
Tabla N° 21	Tabla cruzada para la motivación extrínseca y disortografía	61
Tabla N° 22	Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía cultural	62
Tabla N° 23	Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía dinámica	63
Tabla N° 24	Pruebas de normalidad	65
Tabla N° 25	Motivación académica y disortografía - Correlación	67

Tabla N° 26	Motivación intrínseca y disortografía - Correlación	69
Tabla N° 27	Motivación extrínseca y disortografía - Correlación	71
Tabla N° 28	Motivación académica y disortografía cultural - Correlación	73
Tabla N° 29	Motivación académica y disortografía dinámica - Correlación	75

LISTA DE FIGURAS

Figura N° 1	Porcentajes de acuerdo con la institución	49
Figura N° 2	Porcentajes de acuerdo con el género	50
Figura N° 3	Porcentajes de acuerdo con la edad	51
Figura N° 4	Porcentajes de acuerdo con la variable motivación académica	52
Figura N° 5	Porcentajes de acuerdo con la dimensión motivación intrínseca	53
Figura N° 6	Porcentajes de acuerdo con la dimensión motivación extrínseca	54
Figura N° 7	Porcentajes de acuerdo con la variable disortografía	55
Figura N° 8	Porcentajes de acuerdo con la dimensión disortografía cultural	56
Figura N° 9	Porcentajes de acuerdo con la dimensión disortografía dinámica	57
Figura N° 10	Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía	59
Figura N° 11	Tabla cruzada para la motivación intrínseca y disortografía	60
Figura N° 12	Tabla cruzada para la motivación extrínseca y disortografía	61
Figura N° 13	Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía cultural	62
Figura N° 14	Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía dinámica	64
Figura N° 15	Distribución para las variables y dimensiones	66
Figura N° 16	Dispersión - Motivación académica y disortografía	68
Figura N° 17	Dispersión - Motivación intrínseca y disortografía	70
Figura N° 18	Dispersión - Motivación extrínseca y disortografía	72
Figura N° 19	Dispersión - Motivación académica y disortografía cultural	74
Figura N° 20	Dispersión - Motivación académica y disortografía dinámica	76

RESUMEN

La presente investigación se sustenta en las dificultades de redacción académica por ello, se buscó determinar la relación entre motivación académica y la disortografía en los estudiantes de educación superior de manera cuantitativa, correlacional y transversal, basada en dos instrumentos con medición ordinal dirigido a 176 estudiantes donde el 72.2% son mujeres y el 81.2% se ubican en el rango de 17 a 26 años, entre universitarios e instituto tecnológico, seleccionados de manera no probabilística. Entre los resultados, se destaca que la motivación intrínseca y extrínseca se relaciona con el nivel disortográfico en los estudiantes, con un $Rho = -.463$ y $Rho = -.430$, consecutivamente, que reflejan correlaciones inversas, es decir, mientras más motivación intrínseca o extrínseca, menor disortografía presentan los estudiantes. Asimismo, la disortografía cultural y dinámica se relaciona con la motivación académica en los estudiantes, con un $Rho = -.443$ y $Rho = -.502$, porque reflejan correlaciones inversas, mientras más disortografía cultural y dinámica, menor motivación académica presentan los estudiantes. Por tanto, la motivación académica se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y un valor $p = .000$ que es menor a la significancia ($\alpha = 0,050$) y con un $Rho = -.437$, que refleja una correlación inversa.

Palabras clave: motivación académica, intrínseca, extrínseca, disortografía

ABSTRACT

The present research is based on academic writing difficulties; therefore, we sought to determine the relationship between academic motivation and dysorthography in higher education students in a quantitative, correlational and transversal way, based on two instruments with ordinal measurement directed to 176 students where 72.2% are women and 81.2% are located in the range of 17 to 26 years old, between university and technological institute, selected in a non-probabilistic way. Among the results, it stands out that intrinsic and extrinsic motivation is related to the level of dysorthography in students, with an $Rho = -.463$ and $Rho = -.430$, consecutively, which reflect inverse correlations, that is, the more intrinsic or extrinsic motivation, the less dysorthography the students present. Likewise, cultural, and dynamic dysorthography is related to academic motivation in students, with $Rho = -.443$ and $Rho = -.502$, because they reflect inverse correlations, the more cultural and dynamic dysorthography, the less academic motivation students present. Therefore, academic motivation is significantly related to dysorthography in higher education students, with a 95% confidence level and a p-value=.000 which is less than significance ($\alpha = 0.050$) and with an $Rho = -.437$, reflecting an inverse correlation.

Keywords: motivation, spelling, writing, disorder

I. INTRODUCCIÓN

1.1 Descripción y formulación del problema

La motivación, en el contexto académico, es una necesidad para activar el interés y la autonomía de los estudiantes en el logro de sus metas donde involucren sus emociones, experiencias personales y procesos cognitivos, que le permita gestionar información e involucrarse en diversos espacios. Por ello, la motivación estudiantil es relevante en todo proceso de aprendizaje y, por ende, comunicativo, que requiere actitud emocional ante los efectos externos e internos, metahabilidades y compromiso con sus metas, siendo consciente de sus capacidades verbales, especialmente cuando redacte un texto académico. Ante ello, un estudiante motivado incluirá habilidades mediante estrategias de aprendizaje que le permita adaptarse a los diversos ámbitos formativos mediante la autorregulación para disminuir las brechas ortográficas que se observan en los universitarios. Por tanto, la motivación académica se basa en la activación y perseverancia ante una conducta para lograr objetivos (Herrera et al. 2004, citados en Cahuana et al. 2020).

La disortografía, según Abata (2018), es una dificultad que se expande en estudiantes de nivel superior y en su vida profesional, evidenciado en una redacción que omite o no respeta las reglas ortográficas. Por ello, es necesario reflexionar y concientizar a todos los involucrados en prevenir diversos problemas académicos y personales que podrían frustrar en los ciudadanos, especialmente en la capacidad de la comunicación e interacción social. Además, reflexionar con los docentes que la ortografía es más relevante que la caligrafía e incentivar en mecanismos de prever niveles de disortografía en los estudiantes, ya que es

considerado como una secuela de errores y deficiencias en la redacción, afectando a las palabras y no al trazado de grafías (García, 1989, citado en Rodríguez, 2020).

A nivel internacional, se va creando espacios para reflexionar sobre el aumento de personas con Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) que limita la evolución normal de habilidades específicas de la escritura, la redacción y el cálculo. Por tanto, los estudiantes con estas dificultades evidencian problemas en la comprensión y uso del lenguaje, ya que impiden el normal desarrollo de la escritura. Asimismo, la Organización Mundial de la Salud (1992) y la Asociación Psiquiatría Americana (2000) consideraron cuatro tipos de DEA: la dislexia, la disgrafía, la discalculia y la disortografía que influye en el aprendizaje, en la coherencia de ideas al momento de redactar los diversos trabajos académicos, especialmente las de investigación. Además, esta problemática va dejando secuelas en los jóvenes como la frustración que deprime y conlleva dificultades de socialización de manera escrita u oral, que incluso puede provocar inseguridad al no ser entendidos.

En España, Suárez et al. (2019) reflejaron que el alumnado universitario evidenció dificultades ortográficas especialmente en el uso de la H, la acentuación, el uso de S/X y el de G/J, lo que muestra la falta de atención e interés en la aplicación de estas reglas. Pese a ello, muchos resaltan la importancia de redactar en los procesos de alfabetización digital a pesar de que en muchos casos, se evidencia diversos textos digitales que discrepa con las normas gramaticales, justificadas por las preferencias lingüísticas o el nivel sociocultural del hablante.

En América Latina, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2021) señalaba que el sistema educativo debe garantizar a los egresados evidencien suficientes habilidades para un adecuado desempeño en el mercado laboral, pese a que en los países que pertenecen a la OCDE, más de la mitad de los jóvenes de 18 a 24 años (un 53,2 %) está estudiando; un tercio (31,8 %) solo está empleada y el 15,1 % no estudia

ni esta empleada. Por ello, se debe concientizar a todos los involucrados en el sistema universitario, en diagnosticar, identificar y proponer alternativas de solución ante estas dificultades de expresión. Además, este trastorno de la expresión escrita implica deficiencias en la gramática y ortografía, la organización de párrafos, y por ende, en la composición de textos escritos, aunque desde el 2008, Gómez consideraba que la ortografía, en el ámbito universitario, es una dificultad evidenciada por la actitud, ya que se requiere el interés y compromiso de redactar textos sin fallas ortográficas y un adecuado vocabulario. Asimismo, en el contexto universitario, es común escuchar o leer: “*envió*” en vez de “*envío*”, y frases, como: “*Buenas tardes, Profesor: ahí le envió el trabajo de la clase*”. Por ello, si no se toma conciencia, la marcación de tilde seguirá siendo una actividad memorística y no lógica (Corredor y Romero, 2020).

A nivel nacional, se evidencia mayormente en la búsqueda de antecedentes o fuentes en los diversos repositorios de las universidades, solo el resumen o abstract de dichas investigaciones, a pesar de que se reconoce el derecho del investigador sobre el acceso restringido o abierto de su producción amparado por el artículo 4.13 del Renati (2016). Ante ello, muchos estudiantes cuestionan la difusión incompleta de estas investigaciones que se requieren como antecedentes, incluso algunos resaltan el temor por no mostrar el contenido de la investigación por el nivel de redacción y confiabilidad de los resultados. En consecuencia, se debe fomentar una actitud metacognitiva que permita reflexionar y motivar a los involucrados en difundir sus aportes con carácter autoevaluativo, especialmente en la cohesión y coherencia de sus ideas apoyado en las normas ortográficas. Una limitación del aprendizaje de la ortografía es el desinterés o desmotivación del estudiante por no exigirle, probablemente, en el proceso de evaluación, textos de calidad, especialmente en el desarrollo de sus

investigaciones relacionados a su campo profesional, ya que la carrera profesional debería generar una motivación permanente en todo estudiante universitario (Anaya, 2022).

Además, en el contexto universitario, se pudo identificar estudiantes con dificultades para autorregularse ya que carecen de motivación probablemente, pese a ello, se esfuerzan para realizar tareas complejas motivados internamente que le permite movilizar actitudes y acciones para lograr aprendizajes esperados. Por tanto, el aprendizaje autónomo fomenta habilidades para resolver problemas, el pensamiento crítico y reflexivo, y más aún creativo en los estudiantes, a pesar de ello, se evidencia diversas limitaciones, dependencia e inseguridad. Por ello, se destaca que la motivación intrínseca de los universitarios arequipeños evidenció un alto nivel basado en un 58% y nivel regular en un 40%. Y en relación con las estrategias de trabajo autónomo, los estudiantes se encuentran en un nivel regular (58%) y nivel alto (40%) lo que evidencia una influencia moderada de la motivación interna en las estrategias autónomas de universitarios (Huichi, 2018).

A nivel institucional, en la universidad considerada como población de estudio, se observó diversos errores ortográficos en los trabajos académicos de los estudiantes, sea en la cohesión de ideas y en la representación de los rasgos prosódicos del habla mediante el uso inadecuado de los signos de puntuación, la omisión de la tilde, incluso por la inseguridad de identificar la sílaba tónica, así como la incorrecta conversión de fonema-grafema que aparentemente se evidencia por desconocimiento de las reglas para relacionar los sonidos y sus respectivos signos escritos, lo que conlleva en el error frecuente de la sustitución de grafemas. Asimismo, se observa estudiantes poco comprometidos con sus aportes académicos, especialmente en la redacción de sus pesquisas.

Problema General:

¿Qué relación existe entre motivación académica y la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?

Problemas Específicos:

- ¿Qué relación existe entre la motivación intrínseca y el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?
- ¿Qué relación existe entre la motivación extrínseca y el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?
- ¿Qué relación existe entre la disortografía cultural y la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?
- ¿Qué relación existe entre la disortografía dinámica y la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?

1.2 Antecedentes

Recientemente, se hicieron algunos estudios internacionales como la de Rivadeneyra-Zeña y Ñique-Carbajal (2023) describieron el perfil de motivación académica durante la educación virtual mediante la participación de 141 universitarios de Medicina Humana de una universidad peruana en el 2020, mediante el ‘Cuestionario de motivación y estrategias de aprendizaje’ (versión uruguaya adaptada y validada al español por Karina en 2017) siendo un estudio descriptivo transversal. Dicho instrumento midió la dimensión motivación en tres subescalas: valor intrínseco (nueve preguntas), autoeficacia (nueve preguntas) y ansiedad ante la prueba (cuatro preguntas) basado en una escala de tipo Likert del 1 al 7. Dicha dimensión posee un alfa de Cronbach de 0,76, evidenciando una adecuada consistencia interna. Entes los resultados, el 66% de los participantes mostró un nivel de motivación académico alto, y un 34%, un nivel medio. Por ello, los participantes que mostraron niveles altos de motivación

poseen un conjunto de fuerzas internas que les permiten responder de manera adecuada diversos escenarios académicos, en consecuencia, el valor intrínseco y autoeficacia obtuvieron puntuaciones por encima de la media, lo que evidencia actitudes positivas para su desempeño académico.

Barrionuevo (2023) propuso la evaluación gamificada de la gramática y acentuación para reducir la disortografía en la segunda infancia en el contexto ecuatoriano, basado en un estudio documental, deductivo y descriptivo de la documentación y aportes de autores mediante una ficha de observación a partir de la búsqueda, identificación y socialización de estadísticas de artículos científicos. Ante ello, los resultados reflejan que efectivamente se puede reducir la disortografía, que es transitorio y requiere apoyo permanente, mediante la evaluación gamificada de la Gramática y Acentuación, basado en temas novedosos y aplicaciones educativas constructivistas ya que le permite al docente actualizar e incluir elementos atractivos en los materiales didácticos que responde a los ritmos y estilos de aprendizaje, más aún que las reglas ortográficas que tiene un proceso de avance correspondiente al 46% en Ecuador y 26% en América Latina y el Caribe (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, OCDE, 2018)

Además, Cobo-Rendón et al. (2022) evaluaron la capacidad predictiva del engagement y la motivación académica (autónoma y controlada) en la adaptación del universitario de primer año basado en un diseño predictivo transversal y la participación de 512 estudiantes de una universidad chilena, siendo 297 hombres de 19 años. Asimismo, aplicaron tres escalas de autoinforme, la primera relacionado al Engagement académico (versión española del Test Utrecht Work Engagement Scale Student de Schaufeli et al., 2002) de nueve ítems relacionados a las dimensiones vigor, dedicación y absorción, la segunda Escala de autorregulación académica de Vansteenkiste et al. (2009) de 16 ítems, divididos en

motivación autónoma y motivación controlada basado en una escala Likert con siete alternativas. Y la tercera, Cuestionario para adaptación al estudiante universitario de Baker y Siryk (1989), en su versión española, que considera aspectos sociales, académicos, personales e institucionales (Rodríguez González et al., 2012) que presenta 43 afirmaciones con una escala Likert con 7 opciones. Entre los resultados, el engagement fue el mayor predictor del ajuste académico, $t(467) = 10,09$; $p < .01$, institucional, social y personal emocional, seguido de la motivación autónoma, $t(467) = 2,99$; $p < .01$ lo que confirman a mayores niveles de engagement académico y motivación autónoma, se predicen mayores niveles de ajuste académico. En cambio, la motivación controlada no fue un predictor estadísticamente significativo en el modelo, $t(467) = -.50$; $p = .614$. Por tanto, el engagement académico y la motivación autónoma son predictores positivos para el ajuste a la vida universitaria, ya que el estudiantado comprometido académicamente posee una motivación interna que le permitirá integrarse con facilidad al nuevo entorno.

Asimismo, Chávez Fonseca et al. (2021) aplicaron estrategias didácticas para reducir los trastornos de dislexia y disortografía en estudiantes de una unidad educativa en Santo Domingo de los Tsáchilas de manera mixta, inductiva – deductiva e histórico lógico. Se aplicó un cuestionario de diez preguntas a 76, entre docentes y padres de familia de la institución. Entre los resultados, un 20% de la muestra ha recibido capacitaciones sobre estrategias didácticas ante estos trastornos y un 12% no han recibido charlas. Asimismo, un 28% ha sido capaz de identificar casos de trastornos de dislexia y disortografía, y un 7.02% tanto de padres como docentes creen que estos trastornos son enfermedades, en cambio más del 84 % no son una enfermedad. Además, tanto los padres como los docentes son capaces de manejar estrategias para disminuir estos trastornos en un 14.04% y más del 35% no saben cómo proceder. Asimismo, se destaca la propuesta de estrategias más usuales, adecuadas a la edad,

nivel y personalidad de los jóvenes que permita a docentes y estudiantes adaptarse en el desarrollo de destrezas como analizar, sintetizar, escribir, caracterizar y transmitir los valores que se encuentran en sus actividades, en clases y fuera de ellas, permitiendo a sus padres en participar del trabajo de lectura y escritura. Por ello, estas estrategias presentan actividades atendiendo a las necesidades y generando autoconfianza, ya que, el apoyo y consideración, los animará a realizar de mejor manera sus actividades.

Fabela y Farías (2021) buscaron verificar de manera estadística la relación entre los factores de regulación externa y la motivación por adquirir nuevos conocimientos de los 35 participantes de posgrado en clases virtuales y a distancia por emergencia sanitaria mediante el Análisis documental y estudio descriptivo aplicando encuestas vía electrónica y de manera aleatoria el instrumento Escala de Motivación Educativa (Núñez et al., 2005). Entre sus resultados, se destaca mediante los valores de la significancia bilateral superior a 0.05, los estudiantes están motivados debido a que sienten satisfacción en aprender y descubrir información sobre las asignaturas que les atraen debido a que perciben que con el Bachillerato no accederían a un buen empleo. Asimismo, están motivados para descubrir y aprender debido a que perciben que esto ayudará a tener una buena vida.

Además, Fong-Silva et al. (2020) relacionaron la autoestima con la autoeficacia, basado en la motivación intrínseca y el nivel académico de la madre en estudiantes colombianos de ingeniería. Se sustentó en un enfoque cuantitativo, no experimental y correlacional y diseño transversal. Consideraron cuatro instrumentos: la Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer (1996) modificada en diez escalas de tipo Likert que midió la Autoeficacia, la Escala de Autoestima de Rosenberg (1995) de diez ítems tipo Likert para la autoestima, el "Inventario de autorregulación del aprendizaje" (Lindner et al. 1993) de veinte ítems de tipo Likert para la motivación intrínseca y una encuesta para el

nivel educativo de la madre. La muestra aleatoria se sustentó en 292 estudiantes, aunque las encuestas fueron para 19 estudiantes por semestre y programa, considerando 304 encuestados. Los resultados demostraron relación estadística entre la autoeficacia y la motivación intrínseca de los estudiantes a un nivel del 95%, lo que significa confianza en sus capacidades y preferencias por la amistad y el trabajo colaborativo. Asimismo, demostraron una relación significativa entre el nivel educativo de la madre y la autoeficacia en los estudiantes, con un nivel de confianza del 95%, que representa madres motivadoras de sus hijos para fomentar proactividad, asertividad y organización en sus actividades académicas. Además, concluyeron que no existe una relación significativa a un 95% entre la autoeficacia y la autoestima, lo que no permitió verificar que los aspectos psicológicos relacionado a las expectativas del participante se relacionan con la autovaloración y autoaceptación, entre otros (Fong-Silva et al. 2020).

Asimismo, Zupardo (2020) examinó y comparó los factores emotivo-conductuales de infantes y adolescentes con dislexia y disortografía con otros que carecen de ello, con un enfoque cuantitativo, comparativo y transversal. Por ello, formó grupos: uno experimental de 25 participantes diagnosticados con ambos trastornos, y dos grupos de control, uno con dislexia/disortografía de 16 participantes, que por razones éticas accederán al programa, y el segundo grupo control de 25 participantes, sin problemas de lectoescritura. Recogió información mediante el Test de Valoración Multidimensional de la Autoestima (Bracken, 2003) de 150 ítems de tipo Likert, el Test Multidimensional de escalas de ansiedad para niños (March et al., 1997) de 39 afirmaciones sobre los sentimientos, pensamientos y comportamientos. Asimismo, consideró el Formulario sobre el comportamiento del niño (Achenbach y Rescorla, 2000). Por tanto, propuso un programa de intervención sobre la lectoescritura mediante actividades para la mejora de las habilidades lectoras de palabras y

pseudopalabras, la comprensión textual y la precisión de la escritura, encontrando un perfil emotivo-conductual de los participantes con dislexia y disortografía resaltando una baja autoestima y mucha ansiedad, evidenciado mayormente problemas de conducta. Además, los participantes presentaban mayor ansiedad en comparación a los que tenían dificultades, por lo que una intervención apropiada mejoraría el rendimiento y beneficiaría el aspecto personal, especialmente en lo psicoafectivo y socioemocional (Zupardo, 2020).

Por ello, Rodríguez (2020) aplicó un plan de acción basado en acciones motivadoras para disminuir niveles de disortografía en los participantes de una escuela en la Parroquia Calabozo Municipio Sebastián Francisco de Miranda. Se basó en el método Investigación Acción Participante, con la colaboración de cinco informantes: tres estudiantes con problemas disortográficos y dos docentes especialistas mediante la técnica de la entrevista con su respectiva guía de entrevista con preguntas abiertas, y la observación participativa. Posteriormente, fue aplicado el plan acción “Qué Agradable es Aprender a Escribir con el Uso de Alternativas Motivadoras” que constó de cinco actividades motivadoras, cada una con tres opciones grupales y con una duración cinco semanas, utilizando fotografías, registros de observación y evaluación a los diferentes informantes. Entre sus resultados, se destaca que antes de la ejecución del plan acción, todos evidenciaban timidez, y a medida de la aplicación de las alternativas motivadoras, empezó a fluir comunicación espontánea y una participación constante y productiva, de manera individual y colectiva, que permitió reforzar la escritura de los estudiantes que precisaron tener más confianza y satisfacción por participar.

Además, Suárez et al. (2019) analizaron la escritura del participante maestría que enseñan y transmiten contenidos a estudiantes de seis a 16 años, por ello, desarrollaron un proyecto de innovación para evaluar ortocaligráficamente a los estudiantes de Extremadura mediante cuestionarios y análisis de textos académicos como pruebas, actividades, correos y

participación en foros, aplicado a 121 alumnos (65 de Infantil y 56 de Primaria) entre las edades de 19 a 22 años. Esta prueba objetiva de 40 palabras donde identifican la escritura correcta, basado en el dominio de la letra H representado en un 42,5% del total de palabras, la acentuación (32,5%), el uso de las grafías y o ll (5%), la letra m antes de p (5%), el uso de las grafías mn o nn (2,5%), de la s/x (10%) o el empleo de la g/j (2,5%), considerando resultados similares en la ortografía del vocabulario hispano. Por tanto, los resultados evidenciaron la irregularidad mostrada por el universitario mediante los errores ortográficos en series de palabras, el reducido vocabulario por hábitos deficitarios de lectura y cierta crisis generalizada sobre valores. Además, focalizan sus limitaciones sobre el uso de la H, S y X, la acentuación, y el uso de G/J, que no se evidenciaban en otros estudios, lo que resalta el desconocimiento y la falta de interés de la muestra en el uso de las reglas ortográficas. Por ello, los docentes deben ser capaces de describir estos errores y fomentar la reflexión en el estudiantado sobre la necesidad de redactar de manera correcta.

Asimismo, se realizaron estudios nacionales como las de Gil et al. (2019) que buscaron relacionar la motivación académica con las habilidades orales y escritas en inglés basado en un enfoque cuantitativo, sustantivo y de diseño no experimental y de medición transversal-correlacional. Además, consideró una muestra de 121 participantes, de segundo y tercer año de la escuela Nacional de Marina mercante a quienes se les aplicó el Cuestionario de motivación académica de Gaby Thornberry Noriega (2008) de 20 ítems y una prueba de capacidades de inglés. Entre los resultados, se destacaron la relación entre la motivación académica y la producción oral (speaking), mayor motivación a mejor habilidad oral, pero no con la producción escrita, por ello, entre las dimensiones, la motivación de logro no presenta una relación significativa con el speaking ni writing así como las causas internas que tienen una relación no significativa con la capacidad en speaking y writing. Asimismo, existe una

relación baja entre la autoeficacia y la capacidad de Speaking y una no significativa con el writing.

Además, Guzmán (2019) buscó relacionar el autoconcepto y la motivación intrínseca de los estudiantes limeños de comunicación, basado en un enfoque cuantitativo, correlacional y no experimental con medida transversal. Por ello, recolectó información mediante un cuestionario de esta motivación (de 19 reactivos) y otro, de Autoconcepto Personal (APE) de 21 items, que evidenciaron una estrecha relación entre los niveles intrínsecos de motivación y de autoconcepto en los estudiantes representado en $p < 0,05$ y un Rho de Spearman de 0,416, siendo una correlación positiva y moderada. Asimismo, la autodeterminación intrínseca y el autoconcepto en los estudiantes demostraron una relación positiva moderada ($p < 0,05$, Rho de Spearman = 0,408) por ello, si la autodeterminación intrínseca aumenta, el autoconcepto también lo hace. Además, la curiosidad intrínseca y el autoconcepto en los estudiantes demostraron una correlación positiva baja ($p < 0,05$, Rho de Spearman = 0,388) Y por último, el desafío se relaciona con el autoconcepto en los estudiantes reflejando una correlación positiva baja ($p < 0,05$, Rho de Spearman = 0,230) lo que se infiere que es necesario grandes niveles de autoconcepto para influir positivamente en los niveles de desafío (Guzmán, 2019).

Por ello, Medina (2019) relacionó la disortografía con el aprendizaje comunicativo en los alumnos de primaria del distrito de San Juan de Lurigancho, basado en un método de estudio fue hipotético – deductivo, de tipo básica y correlacional, con un enfoque cuantitativo y no experimental - transversal. Asimismo, la medición se basó en 75 estudiantes de 10 años aproximadamente, de ambos sexos, seleccionados en base a un muestreo no probabilístico. Aplicó como instrumento, la prueba escrita relacionado a la disortografía, validada y aceptable en el nivel de confiabilidad, de cinco ítems relacionados a la disortografía temporal: perceptivo-cinestésico, disortocinética, viso espacial, dinámico, semántico y cultural, con las

respectivas notas de la prueba. Por ello, los resultados reflejaron una relación inversa evidenciando a mayor disortografía, un aprendizaje deficiente en comunicación, evidenciando el mismo tipo de correlación entre sus dimensiones, concluyendo que más presencia de estos niveles, menor aprendizaje en los participantes.

Además, aun no se evidencia estudios que precise la relación entre la motivación académica con la disortografía, especialmente en un contexto universitario, por lo que se hace necesario realizar esta investigación para generar información y corroborar hipótesis correlacionales. Pese a ello, se describe investigaciones relacionadas de manera aislada a cada variable. Se pudo verificar que se han elaborado numerosas investigaciones sobre las dificultades de escritura que presentan los escolares, caso distinto para el entorno universitario, aunque la mayoría se limitan a ofrecer información teórica de la dificultad de escritura en cuestión, así como sus características y causas que pueden provocar tales trastornos.

1.3 Objetivos

Objetivo general:

Determinar la relación entre motivación académica y la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.

Objetivos específicos:

- Determinar la relación entre la motivación intrínseca y el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.
- Determinar la relación entre la motivación extrínseca y el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.

- Determinar la relación entre la disortografía cultural y la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.
- Determinar la relación entre la disortografía dinámica y la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.

1.4 Justificación

En el nivel teórico, se busca aportar información y describir algunas teorías para sistematizar el cuerpo conceptual de la motivación intrínseca y la disortografía cultural y dinámica a través de la revisión sistemática de fuentes disponibles en las bases de datos y repositorios, especialmente en el entorno universitario. Esta exploración permitirá ampliar y discutir sobre el lenguaje escrito y la concientización sobre los procesos de redacción involucrado interés y motivación intrínseca. Por ello, se destaca la Teoría de la Autodeterminación de Edward Deci y Richard Ryan (1975) siendo pioneros a las necesidades de ser autónomo, de relacionarse y ser competente, especialmente en este contexto comunicativo.

En el nivel práctico y social, se busca mecanismos para evidenciar el nivel de disortografía de los universitarios, con el objeto de identificar instrumentos de medición sobre la comunicación escrita que permita la reflexión sobre el compromiso y la calidad de redacción de los productos académicos, lo que beneficiará en la formación integral de los universitarios. En este contexto, es necesario fomentar en los participantes el interés y el sentido de utilidad de sus experiencias y expectativas comunicativas que le permita empoderar su personalidad y seguridad al expresar sus ideas fomentando la autoreflexión permite desarrollar autonomía y responsabilidad en los procesos de aprendizaje. Por ello, la

investigación busca aportar en los rasgos de la comunicación escrita relacionado a la motivación interna de los participantes de este estudio.

A nivel metodológico, la investigación aporta como instrumento la prueba relacionada a los niveles de disortografía cultural y dinámica que está en proceso de validación y confiabilidad. Dicho aporte permitirá identificar la coherencia y cohesión de ideas basado en una lista de ejercicios relacionados a la ortografía reglada mediante la práctica de la puntuación, el uso adecuado de las mayúsculas y consonantes y la acentuación, así como de la ortografía arbitraria en base a la conversión o sustitución fonológica y grafémica, y la ortografía dinámica a través de la redundancia de términos, la cohesión y coordinación de género y número, la cacografía y la coherencia y claridad de ideas. Ante ello, se considera que esta propuesta instrumental servirá a otros estudios semejantes, y especialmente en un proceso de evaluación diagnóstica para la toma de decisiones.

1.5 Hipótesis

Hipótesis general:

La motivación académica se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.

Ho. La motivación académica no se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.

Hipótesis específicas:

- La motivación intrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.
- La motivación extrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.

- La disortografía cultural se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.
- La disortografía dinámica se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima-2023

II. MARCO TEÓRICO

2.1 Bases teóricas

2.1.1 *Fundamentación teórica*

Entre las distintas teorías del aprendizaje que se relacionan con los temas de estudio, se destaca el aporte de Flower (1989) quien consideró que la teoría cognitiva debía ser más interactiva, capaz de integrarla con el contexto en la producción de textos escritos, incorporando el componente afectivo (Hayes, 1996) como elemento motivacional, ya que se busca la relación de los contextos social y físico (texto producido) y la interacción de procesos cognitivos (interpretación, reflexión y textualización) y emocionales (objetivos, motivación y actitudes), por ello, la intención de relacionar la disortografía con la motivación académica de los participantes.

Asimismo, la Teoría de los Procesos de Lectura de Goodman (1967) donde se concibe a la lectura como un proceso activo ya que los actos de leer y escribir siempre estarán ligados para construir y reorganizar aprendizajes. Ante ello, la necesidad de redactar adecuadamente podría ser alterada por diversos factores, por tanto uno de los problemas específicos del aprendizaje: la disortografía, se manifiesta como dificultades relevantes en la conversión de fonemas (representación acústica) y grafemas (representación gráfica) en los procesos normativos de escritura (García, 1989) así como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales de APA (DSM-5, 2014) que lo consideró como un trastorno específico del Aprendizaje que se evidencia en las “dificultades ortográficas y de expresión escrita” (APA, 2013).

La motivación surgió con las ideas de Maslow (1943, citado en Naranjo, 2009) como la acción para satisfacer una necesidad, siendo el elemento activador del comportamiento

basado en la interacción de diversos factores, especialmente, en la jerarquización de las necesidades fisiológicas, de pertenencia, de seguridad, de estima y autorrealización (Maslow, 1956). Asimismo, la motivación es considerado como el resultado de tres dimensiones: valencia, expectativas e instrumento (Vroom, 1964, citado en Naranjo, 2009) donde la variable es el valor e interés por una actividad, las expectativas que son los resultados esperados de un acto, y la instrumentalidad que es la funcionalidad del logro de un determinado resultado. Por ello, un estudiante desmotivado considera que su esfuerzo no tendrá repercusión, no tendrá interés por la tarea.

Además, la motivación académica se relaciona con el aporte de Atkinson (1964), la *teoría de la motivación de logro*, que conducía al valor de las tareas basadas en las expectativas de éxito y el incentivo de culminar una tarea. Aunque, Feather (1982) lo amplió con los valores o reglas sociales que influyen en la conducta según el contexto, y en la motivación para alcanzar una meta lo que influye en el comportamiento según los resultados. Asimismo, se destaca el *enfoque de las metas académicas* (Dweck, 1986, Nicholls, 1984, Ames, 1984) basado en la capacidad cognitiva, la conducta y el afecto, siendo estas *metas* el compromiso con la tarea, donde los sujetos interpretan y experimentan los contextos de logro.

La Teoría de la Autoeficacia de Bandura (1977) resalta las altas expectativas para desarrollar y culminar una tarea que evidencie disposición, motivación académica y autorregulación del aprendizaje. Por ello, la autoeficacia académica se sustenta en el interés que uno puede hacer con sus habilidades y recursos para adaptarse a los retos y cambios del sistema académico (Bandura, 1995). Por tanto, la mejora de expectativas aumenta la motivación y desempeño ante las tareas de aprendizaje (González y Tourón, 1992 citados en Galleguillos-Herrera y Olmedo-Moreno, 2019). Además, por el interés del fortalecimiento de las expectativas, se considera la Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (1985) basado

en las formas de motivación ante el constante desarrollo académico vinculados al perfil del estudiante y sus expectativas internas y externas, según el grado de autonomía y la regulación social, por ello, se precisaron tres indicadores: la voluntad de relacionarse, la necesidad de ser competente y la necesidad de autonomía. Por tanto, cuanto mayor sea la internalización, mayor es la autodeterminación de los comportamientos (Ryan y Deci, 2000 citados en Bruno et al. 2020).

2.1.2. Disortografía

Considerada disgrafía disléxica por ser un trastorno específico de la redacción, por ello, dicha dificultad se refiere a la transcripción de la escritura de forma inexacta evidenciada en la asociación del sonido y su grafía basado la norma ortográfica (Pinillos, 2017 citado en Otondo y Bascur, 2020) que en la actualidad, incide negativamente en el aprendizaje que altera directamente a las capacidades comunicativas, de comprender y expresar el lenguaje oral y escrito en las diversas asignaturas (Otondo y Bascur, 2020).

Asimismo, García (1989, citado en Rodríguez, 2020) lo consideró como las dificultades de escritura que afectan a la palabra, y no a su trazado, siendo esta definición relevante y explícita ya que sintetiza las dificultades de la escritura y diferenciándolo de otros trastornos como la disgrafía (Romero et al. 2020), por ello, este trastorno evidencia “dificultades ortográficas y de expresión escrita” (APA, 2013). Además, en la disortografía, los errores se basan en la aptitud de transmitir el lenguaje, sea hablado o escrito, mediante la interacción adecuada de fonemas y grafemas, las características de algunas palabras y sus reglas ortográficas (Romero et al. 2020). Por tanto, la disortografía es un trastorno de la redacción ortográfica y académica donde la transcripción escrita es imprecisa en la asociación del código, sus normas ortográficas e intencionalidad de las palabras.

2.1.3. Tipos de Disortografía

En base a la teoría existente y aportes de Luria y Tsvetova en los años 80, consideraron siete tipos de disortografía, considerados también por Romero et al. (2020): la temporal, relacionada con el tiempo, donde el alumno evidencia muchas dificultades en su percepción fonética de los mensajes y su respectiva transcripción, impidiendo claridad en el orden y unión de sus elementos. Lo perceptivo – cinestésica, donde evidencia incapacidad impide la articulación con exactitud de los sonidos escuchados, surgiendo errores de sustitución de letras. Dicha dificultad generalmente se produce una sustitución de una letra por otra, por ejemplo, entre las consonantes r por la l (Mendoza y Palomino, 2018) y sustituciones de los fonemas por su punto y modo de articulación, por ejemplo, en: sébtimo por séptimo (Romero et al. 2020). Asimismo, la disortocinética, donde evidencia errores en orden y secuencia las grafías, generando errores de fragmentación en las palabras que provocan dificultades en la redacción, por ejemplo, “aldo” por “lado”, “balsa” por “blusa”.

Asimismo, la disortografía Visoespacial evidencia alteraciones en la percepción distintiva de ciertas letras provocando errores de rotación o sustitución de letras parecidas. Asimismo, se centra en la mala orientación espacial de grafemas como en las “b/d” y “d/q” y reemplazos entre “m”, “n” y vocales (Mendoza y Palomino, 2018) así como las confusiones de letras de doble grafía b/v, g/j por ejemplo: varato por barato (Romero et al. 2020). La semántica, donde se evidencia alteraciones en el análisis conceptual para establecer límites, especialmente en los signos ortográficos, por ejemplo: duro por duró (Romero et al. 2020). Además, por motivos e intenciones de este estudio, se detalla los dos tipos de disortografía restantes: cultural y dinámica, destacando el aporte de Giner (2008) que la identificación de un tipo de disortografía no impide los rasgos de otra, ya que un estudiante que presente una disortografía dinámica podría evidenciar la cultural.

2.1.3.1 La disortografía cultural. En los años 80, Luria lo consideraba como la incapacidad de aprender la normativa ortográfica, la acentuación, el uso de h, b/v, entre otras donde se identifica alteraciones conceptuales de las palabras que provoca dificultades al unir o separar sílabas de una palabra. Asimismo, evidencia la dificultad en el uso de las reglas ortográficas y mayúsculas, así como en las reglas consonánticas de la b/v, g/j, etc. (Romero et al. 2020), la m antes de la b y p, el uso de la h y las consonantes de la b / v, por ejemplo al escribir con la letra v, los verbos terminados en las desinencias: aba. Por tanto, se destacan las siguientes categorías:

A. **Ortografía reglada.** Se evidencia la capacidad de escribir correctamente palabras que se ajustan a la regla ortográfica, como las palabras agudas a sobresdrújulas y el acento diacrítico. La norma ortográfica señala qué letras usar en alguna palabra, cómo y cuándo puntuar o tildar, cuándo escribir con mayúscula. Por tanto, se debe respetar restricciones en base a lo establecido por la Real Academia de la Lengua Española (RAE), precisando cuándo se lleva tilde o no (Ortografía acentual), cuáles son las letras o grafema que corresponde usar (Ortografía literal) y cuándo es necesario usar algún signo de puntuación (Ortografía puntual) según los tipos de ortografía de Dioses (2002). Por ejemplo, el uso de la letra M antes de las P y B, o de la letra N antes de V, o de la R después de L, N o S. Así como el uso de otros grafemas según las reglas ortográficas como es el caso de la GUE y GUI si quiero que la G suene suave y la U no suena cuando está junto a la G o Q (guerra, guinda, queso), el uso de B en todas las palabras que comiencen con bu, bus, bur, etcétera.

B. **Ortografía arbitraria.** Se evidencia la capacidad de escribir correctamente palabras que no se ajustan a ninguna regla ortográfica. Llamada también visual, ya que carece de una regla ortográfica y por ello, está basado en la memoria de la representación léxica. Por tanto, el aprendizaje ortográfico y sensorial exige al estudiante utilizar su memoria visual.

Entre los errores de ortografía arbitraria, se evidencia en el dictado, cuando se escribe incorrectamente una palabra confundiendo el fonema que tiene más de una representación grafémica y comparten sonoridad: (j/g), (c/q/k), (h), (s/c/z/x), (y/ll), (b/v), así como la R que esté al inicio o entre vocales, así como la H que no tiene sonido cuando antecede a una vocal. Por ejemplo, la arbitrariedad de escribir *jesto* en vez de *gesto*, cuando la i comparte a veces sonoridad con la Y (soy, rey, y) o errores fonéticos: *enrollar* por *enrollar*, y *derivados en: capacidad* en vez de *capacidad*. Se debe inferir la escritura de algunas palabras ya que, si tengo dudas como escribir la palabra NUBE, si se redacta con V o B, puedo relacionarla con la palabra NUBLADO, que pertenece a la misma familia, ya que morfológicamente comparten la raíz. Se aplicará la Técnica Cloze, listado de palabras disonantes.

2.1.3.2 La Disortografía dinámica. Considerada como disgramatismo, ya que las dificultades en escritura desde el punto de vista gramatical, se refiere al orden u omisión de algunos elementos en la estructura oracional y la coherencia de género y número. Mayormente, estas dificultades se evidencian en la construcción de las oraciones, por ello se busca demostrar la construcción coherente y cohesionada de las ideas, y evidencia una distorsión en la expresión escrita desde la estructura inicial de la oración (Fiuza y Fernández, 2014), por ello, evidencia alteraciones en la estructuración sintáctica de las ideas, por ejemplo, en «la hierba crece entre los árboles» por «los árboles crecen entre la hierba» (Romero et al. 2020) así como en la concordancia entre género, número y demás, es decir en el uso de la gramática. Asimismo, entre los errores de morfemas gramaticales: *esta aula* por *esta aula*, y en la confusión de homófonos: *haver si vienes* en vez de *a ver si vienes*. Así como en las frases incorrectas por los espacios sonoros entre palabras: *no se aburra* y *no sea burra*. Así como las diversas entonaciones: interrogativa y exclamativa. Las disonancias cacográficas y palabras de oraciones desordenadas.

2.1.4. Causas de la disortografía

Entre las causas de la disortografía, según Castro (2017) se destaca:

- Intelectuales, ya que son consecuencias de un retraso en la adquisición de la ortografía relacionados a un déficit o inmadurez intelectual y por ende a un manejo inadecuado de información. Un bajo nivel intelectual puede provocar problemas ortográficos y un déficit lógico – intelectual para una transcripción correcta.
- Pedagógicas, consecuencia de un deficiente proceso de aprendizaje enseñanza, llamadas dispedagogías, que influye en la capacidad cognitiva del estudiante. Asimismo, se refiere a las técnicas de enseñanza impropias que no se ajustan a las necesidades del estudiantado sin considerar los diversos niveles o ritmos de aprendizaje y métodos que provoca una incorrecta postura o presión del lápiz. (Mendoza y Palomino, 2018).
- Lingüísticas relacionadas al lenguaje y uso del vocabulario por dificultades articulatorias que causan problemas de percepción y comprensión que se evidenciará en el desconocimiento del léxico. Estas causas de articulación implican el aprendizaje de memorizar de cómo se escribe una palabra. Entre las dificultades, se observa la sustitución de fonemas vocálicos o consonánticos por el punto o modo de articulación (f / z, t / d, p / b) y las inversiones de sonidos de grafemas (caso por caso), de sílabas o palabras (batora por barato).
- Perceptivas debido a dificultades visuales o auditivos que afectan la memoria visual y auditiva y provocan deficiencias a nivel espacio temporal. Asimismo, se refieren al discernimiento en la percepción y audición de fonemas (Rivas y Fernández, 2011), lo cual perjudica la correcta transcripción de las letras (Mendoza y Palomino, 2018). Ante ello, los errores visoespaciales de la sustitución de letras por la posición espacial (d / b / p / b) o por lo visual (m / n, a / e), las de confusión en palabras que admiten doble

grafía (b / V, ll / y) y las que admiten dos grafías vocales g, k, z, j como se da en gato, guerra, zapato, cecina, girasol.

Asimismo, Rivas y Fernández (2011) consideraron como una causa, lo afectivo o emocional por la baja motivación e interés de los estudiantes ante las normas ortográficas, por ello ante la dificultad de la disortografía se debe reajustar el proceso de aprendizaje enseñanza que permita reflexionar y mejorar la capacidad ortográfica y expresen con claridad sus ideas y sentimientos (López, 2016, citado por Otondo y Bascur, 2020).

2.1.5 Motivación Académica

Etimológicamente, “motivus” quiere decir causa del movimiento. Por ello, Bruno et al. (2020 citado en Fabela y Farías, 2022) lo consideraban motivos que guiaban el comportamiento y Woolfolk (2006 citado en Rodríguez, 2020) como el énfasis hacia la satisfacción de una necesidad para accionar o dejar de hacerlo. Y en el entorno educativo, este factor para el logro de metas permite ser más receptivos (Hernández y Romero, 2020).

La motivación académica se basa en la activación y perseverancia ante una conducta para lograr objetivos (Herrera et al. 2004, citados en Cahuana et al. 2020) por ello, se evidencia en el grado de esfuerzo para lograr sus metas de aprendizaje, iniciando desde una regulación externa y complementar con lo interno (Anaya, 2022). Asimismo, este proceso dirige la conducta hacia metas, como las académicas que involucre aspectos cognitivos (habilidades de pensamiento y conductas) y afectivos (autovaloración) (Gil et al. 2019).

Además, la motivación académica debe impulsar el rendimiento del estudiante evidenciado por el interés y persistencia hacia una especialidad o ciencia (Zapana, 2020 citado en Anaya, 2022) por ello, también lo consideran como un proceso cognitivo que influye en las ideas y emociones hacia una meta (Pintrich y Schunk, 2006 citados en Pegalajar-Palomino, 2020) por ende, a todo estudiante de educación superior, su carrera debería generarle una

motivación académica permanente (Anaya, 2022). Por tanto, esta motivación conjuga momentos reguladores y de sensibilización en busca de reforzar e identificar nuevas expectativas mediante la complicidad de uno mismo e implicancia de otros factores acorde a la necesidad del estudiante hacia el desarrollo de tareas y metas personales.

2.1.6 Dimensiones de la motivación académica

Según Montesinos (2019 citado en Anaya, 2020), la motivación académica involucra una actividad física y mental del estudiante, quien debe actuar de manera comprometida, con esfuerzo y persistencia. En consecuencia, Llanes et al. (2021) consideró que los estudiantes motivados extrínsecamente son más vulnerables a las imprevistas dificultades, en cambio los estudiantes, intrínsecamente adquieren muchos incentivos para alcanzar sus metas y mayor autodeterminación. Por ello, la motivación es el impulso fisiológico y emocional (intrínseca) o social (extrínseca) que dirige el interés hacia una meta relacionada con alcanzar el placer o evitar el fracaso (Aguilar et. al. 2020). Además, la motivación puede ser dividida de manera intrínseca cuando surge de la persona, y extrínseca, cuando los factores externos impulsan a la realización de una actividad (Hernández y Romero, 2020, p. 4), por ello, Anaya (2022) lo consideraba un acto volitivo por la conjunción de factores intrínsecos y extrínsecos donde el estudiante se esfuerza por aprender lo que desea.

Además, la teoría intrínseca basados en los estudios de Herzberg (1955) que desarrolló los factores subjetivos que estimulan al ser humano por sí solo en busca del trabajo autónomo, crecimiento y responsabilidad, por ello, el estudiante se inclina naturalmente hacia la asimilación e interés espontáneo de sus capacidades cognitivas y sociales, influyentes en la vida (Cádiz et al. 2021). Por tanto, la motivación intrínseca se evidencia cuando el estudiante asume protagonismo en la consecución de sus metas, y extrínseco cuando lo externo es considerada ventajas que ofrece la actividad para llegar al objetivo (Quevedo-Blasco et al.

2016). Asimismo, la primera tiene un efecto positivo sobre la creencia o autopercepción de eficacia, mientras la segunda un efecto negativo (Burgueño et al. 2020).

La motivación intrínseca se impulsa desde lo interior y su satisfacción radica en los procesos o realización, más que los resultados. Si bien esta motivación se debe trabajar en aulas, su disminución evidenciaría la carencia de autonomía y reducir la promesa de un premio que refleja una motivación extrínseca (Ryan y Deci, 2000). Por ello, el fomento de la motivación intrínseca depende de la horizontalidad entre docentes y estudiantes, la necesidad democrática en un contexto educativo, donde el estudiante intrínseco percibe sus actividades de manera relevante que requiere autonomía y habilidades para fortalecer su personalidad (Orbegoso, 2016).

En los años 90, Pintrich y De Groot consideraron como elementos de motivación académica: los componentes de valor: metas de aprendizaje o académica basado en los motivos e intenciones de realizar una tarea para lograr una meta establecida. Asimismo, los componentes de expectativas: autopercepciones en relación a sus capacidades, decisiones y aspiraciones, ante las dificultades y adversidades. Y por último, el componente afectivo, que influye en el aspecto psicológico y motivación en la selección de sus estrategias y desempeño.

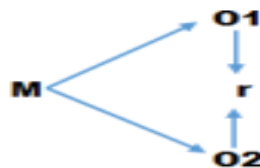
La autonomía es un paradigma que se centra en el aprendizaje y aprendiz, ya que los estudiantes de educación superior deben asumir un papel activo e inventivo, autorregulador de sus procesos cognitivos. Por ello, la autonomía permite gestionar información e involucrarse en otros espacios. Asimismo, el docente debe facilitar actividades que permita el desempeño autónomo y ser capaz de orientar al estudiante en un proceso de aprendizaje.

III. MÉTODO

3.1 Tipo de investigación

Dicho estudio se basa en el método científico, especialmente en lo analítico – sintético y desde un enfoque cuantitativo, ya que permite generalizar los resultados y controlar los fenómenos intervinientes (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Asimismo, el tipo es básico, ya que se busca actualizar la información y complementar el conocimiento científico basado en las teorías y estudios recientes relacionados a las competencias digitales y el desempeño docente. Por tanto, este tipo está dirigido a la comprensión de hechos observables y sus respectivas relaciones que se establecen (Concytec, 2020).

Además, el alcance o nivel del estudio es correlacional porque se intenta identificar el comportamiento de una variable basado en la otra sin determinar causalidad (Arrispe et al. 2020). Ciertamente, se miden y describen para cuantificarlas el nivel de relación entre las variables. Por ello, se pretende asociar conceptos y hechos en términos estadísticos (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Asimismo, el diseño es no experimental, especialmente transversal, ya que como estrategia de obtener información no habrá manipulación intencional de las variables, ni se cuenta con un grupo experimental. Y la transversalidad se evidencia en la medición única a los maestros que conforman la muestra, por ello, se busca describir relaciones entre las variables en un momento definido por el investigador (Fuentes-Doria et al, 2020, p. 60). Por tanto, el esquema es el siguiente:



Donde:

M = Estudiantes universitarios

O1 = Observación de la Motivación Intrínseca

O2 = Observación de los niveles de Disortografía

r = Relación de las variables

3.2 Ámbito temporal y espacial

En el ámbito espacial, se sustenta en universidades privadas y limeñas, especialmente en los estudiantes de noveno y décimo ciclo que necesitan reflexionar en la importancia de la ortografía más aún en la redacción de los trabajos académicos e investigación. Ciertamente, los estudiantes tienen dificultades en la redacción por diversos factores relacionado a los conocimientos normativos, deficiencias lingüísticas, especialmente en el vocabulario, dificultades en la adaptación universitaria y poca motivación en la calidad y coherencia de su expresión.

En el ámbito temporal, la revisión bibliográfica y verificación de las dificultades de los estudiantes universitarios se consideró en mediados del 2020, por ello, se buscó aportar con materiales y ejercicios de reflexión sobre la importancia de la ortografía que fueron elaborados, revisados y evaluados en los meses del 2021 que permitirán verificar el nivel de disortografía.

3.3 Variables

Variable 1: Motivación Intrínseca

Definición conceptual. La motivación académica se evidencia en el grado de esfuerzo para lograr sus metas de aprendizaje, iniciando desde una regulación externa y complementa con lo interno (Anaya, 2022) ya que es el impulso fisiológico y emocional (intrínseca) o social

(extrínseca) que dirige el interés hacia una meta relacionada con alcanzar el placer o evitar el fracaso (Aguilar et. al. 2020). Por ello, la motivación puede ser dividida de manera intrínseca cuando surge de la persona, y extrínseca, cuando los factores externos impulsan a la realización de una actividad (Hernández y Romero, 2020, p. 4), por ello, Anaya (2022) lo consideraba un acto volitivo por la conjunción de factores intrínsecos y extrínsecos donde el estudiante se esfuerza por aprender lo que desea.

Definición operacional. Se medirá mediante 16 reactivos de la adaptación del Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) de Quevedo-Blasco et al. (2016).

Tabla 1
Operacionalización de la VI

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
V1 Motivación Intrínseca	Motivación externa	Actitudes	1, 2,3,4
		Tareas	5,6,7,8
	Motivación Interna	Actitudes	9,10,11, 12
		Tareas	13,14,15,16

Variable 2: Disortografía

Definición conceptual

Trastorno del lenguaje específico de la escritura relacionado a la transcripción escrita e inexacta mostrando la asociación del sonido y su grafía basado la norma ortográfica (Pinillos, 2017 citado en Otondo y Bascur, 2020). Asimismo, García (1989, citado en Rodríguez, 2020) lo consideró como errores de la redacción que afectan a la palabra, y no solo a su trazado,

siendo esta definición relevante y explícita ya que sintetiza las dificultades relacionadas con la escritura y diferenciándolo de otros trastornos como la disgrafía (Romero et al. 2020).

Definición operacional. Se medirá mediante la prueba basada en la Medición Disortográfica Cultural (M.D.C.) y en la Medición Disortográfica Dinámica (M.D.D.).

Tabla 2
Operacionalización de la V2

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
V2 Nivel de disortografía	Disortografía cultural	- Ortografía reglada	Caso 1 y 2 3, 4 5, 6 7, 8
		➤ Uso de Signos de puntuación	
		➤ Uso de mayúsculas	
		➤ Uso de consonantes	
		➤ Entonación y acentuación	
	Disortografía dinámica	- Ortografía arbitraria (No corresponde a ninguna regla)	9, 10 11, 12
		➤ Conversión o sustitución fonológica	13, 14
		➤ Conversión grafémica	15, 16
		- Redundancia de términos	17, 18
		- Cohesión y coordinación de género y número	19, 20
		- Cacografía	
		- Coherencia y claridad de ideas	

3.4 Población y muestra

La población está constituida por estudiantes de educación superior universitaria y tecnológica, entre privadas y públicas. Ante ello, se determinó como muestra de estudio a 176 estudiantes, seleccionados de manera no probabilística e intencional estratificada. Los participantes oscilan de 22 a 25 años de edad, de ambos géneros.

Tabla 3
Cantidad detallada de la muestra

Edad/ género	Universidad pública - UPU		Total
	Rango de edades		
	17 a 26 años	27 a 55 años	
Masculino	0	1	1
Femenino	28	2	30
Total	28	3	31
Universidad privada - UPRI			
	Rango de edades		
	17 a 26 años	27 a 55 años	
Masculino	16	2	18
Femenino	39	1	40
Total	55	3	58
Universidad posgrado - UPO			
	Rango de edades		
	17 a 26 años	27 a 55 años	
Masculino	0	6	6
Femenino	0	15	15
Total	0	21	21
Instituto tecnológico - ITE			
	Rango de edades		
	17 a 26 años	27 a 55 años	
Masculino	21	3	24
Femenino	38	4	42
Total	59	7	66

3.5 Instrumentos

En la recolección de datos, las técnicas a utilizar fueron el análisis u observación documental que consistió en la búsqueda de información vigente mediante fuentes bibliográficas, hemerográficas y electrónicas relacionados a las dimensiones y variables del estudio, especialmente investigaciones recientes y artículos científicos. Asimismo, como segunda técnica se consideró a la Encuesta mediante dos cuestionarios de tipo Likert:

- a. El Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) de Quevedo-Blasco et al. (2016) que fue adaptado por el autor de esta investigación con fines: académico y contextual, sistematizado en 16 ítems relacionado a las dimensiones: motivación intrínseca y extrínseca, con escalas de: siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Asimismo, el 24 de octubre de 2022 se recepcionó su respuesta (Anexo E) quien compartió el artículo donde se puede acceder al contenido de la escala EMPA. En consecuencia. se detalla la ficha técnica del instrumento original:

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento original

Nombre original	Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)
Autor	Raúl Quevedo-Blasco, Víctor J. Quevedo-Blasco y Montserrat Téllez-Trani
Lugar de aplicación	Centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía (España) y situados en zonas urbanas (y semiurbanas) en niveles socioeconómicos medios y medios-altos.
Fecha	No precisa, aunque se infiere que sea antes de 2016
Objetivo	Creación y validación de un cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje.

Administración	1401 adolescentes (51.7% varones y 48.3% mujeres) con edades comprendidas entre los 10 y 17 años.
Duración	No precisa. Probablemente 15 minutos
Aplicación	Individual y vía online
Número de ítems	33 ítems
Dimensiones	Motivación intrínseca, extrínseca y global, con tres a seis escalas
Usos	Educacional
Validez	La validez del instrumento se sustentó en el análisis factorial y por la comprobación de la adecuación factorial de los datos se aplicó la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin resultando un valor de 0.97 y la prueba de esfericidad de Barlett arrojó una $\chi^2(820)=27749$ ($p<.01$), donde la matriz de los datos permitió realizar el análisis factorial. El <i>alfa de Cronbach</i> global del instrumento fue de .937. Se confirma que posee una adecuada fiabilidad al igual que las dos subescalas que componen el cuestionario (motivación extrínseca e intrínseca). Asimismo, los resultados del instrumento precisaron que la motivación intrínseca, extrínseca y global con α de Cronbach de .83, .93 y .93 respectivamente.
Confiabilidad	

- b. Prueba de nivel disortográfico, de selección múltiple, basado en 20 reactivos, ocho para la dimensión de la disortografía cultural y 12 para la disortografía dinámica. Asimismo, se sustenta en las escalas de medición: Sin Dificultad (SD), Leve (L) cuando evidencia un error, Moderado (M) con dos errores y Severo (S) con más de dos errores.

Asimismo, ambos instrumentos fueron validados por el juicio de expertos:

Tabla 5

Resultados de validación cualitativa de la adaptación del Cuestionario EMPA

	Validadores	DNI	Celular	Especialidad	Aplicabilidad
1.	Dra. Alicia Chávez Somoza	10066473	997042654	Educación	Aplicable
2.	Dra. Yanina Rojas Anaya	23933848	944243771	Lingüística	Aplicable
3.	Mg. Rosa Tomairo García	10287060	987685903	Lengua y Literatura	Aplicable
4.	Mg. Moisés Gustavo García Jiménez	10621504	952325055	Ciencias de la Comunicación	Aplicable
5.	Mg. Rafael Mugruza Villafane	08648707	987161311	Lingüística	Aplicable

Y en relación con el segundo instrumento: Prueba de nivel disortográfico fue validada cualitativamente por diez expertos que mediante un análisis lógico (coherencia y correspondencia con los objetivos) de los ítems y la estructura, se describe el proceso.

Tabla 6

Resultados de validación cualitativa de la prueba de nivel disortográfico

	Validadores	DNI	Celular	Especialidad	Aplicabilidad
1.	Dr. Antonio Vásquez Rodríguez	43204504	920710505	Lengua y Literatura	Aplicable
2.	Dra. Isabel Chuquillanqui Galarza	19841554	950509963	Educación	Aplicable
3.	Dra. Alicia Chávez Somoza	10066473	997042654	Educación	Aplicable
4.	Dra. Yanina Rojas Anaya	23933848	944243771	Lingüística	Aplicable

5.	Mg. Yrma Doris García Rojas	06914150		Magister en Lingüística	Aplicable
6.	Mg. Yeni Yanet Minaya Aguilar	44255341		Lengua y Literatura	Aplicable
7.	Mg. Rafael Mugruza Villafane	08648707	987161311	Lingüística	Aplicable
8.	Mg. Rosa Tomairo García	10287060	987685903	Lengua y Literatura	Aplicable
9.	Mg. Moisés Gustavo García Jiménez	10621504	952325055	Ciencias de la Comunicación	Aplicable
10.	Mg. Manuel Antonio Ordoñez Córdoba	20092783	962729592	Español y Literatura	Aplicable

Asimismo, se resalta la necesidad de verificar que la medición produzca resultados consistentes y similares mediante la confiabilidad, por ello, se empleó una prueba piloto a 104 estudiantes de pregrado, de ambos géneros y con edades entre 17 a 37 años que no pertenecían a la muestra de estudio.

Tabla 7

Cantidad detallada de la muestra piloto

Edad/ género	Rango de edades			Total
	17 a 20	21 a 28	29 a 37	
Masculino	22	15	03	40
Femenino	32	28	04	64
Total	54	43	07	104

Asimismo, el *alfa de Cronbach* global del instrumento de la Escala EMPA fue de ,847 y se confirma una adecuada fiabilidad al igual que las dos dimensiones que componen el cuestionario (motivación extrínseca e intrínseca), con cierta limitación en la primera dimensión.

Tabla 8

Resumen de confiabilidad para la escala EMPA

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Dimensión de motivación externa	.689	8
Dimensión de motivación interna	.898	8
Total	.847	16

En la Tabla 8, se observan los coeficientes de confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach para la Escala EMPA y sus dimensiones, en la dimensión de motivación externa se halló un coeficiente de .689, lo cual significa que los ítems que miden el constructo poseen una precisión de 68.9%, asimismo, en la dimensión de motivación interna se halló un coeficiente de .898, lo cual significa que los ítems que miden el constructo poseen una precisión de 89.8%. Finalmente, para la escala general se halló un coeficiente de .847 que refleja una fiabilidad adecuada (De Vellis, 1991), con cierta limitación para dimensión motivación externa (Anexo F).

Asimismo, el *alfa de Cronbach* global del instrumento de la prueba de niveles de disortografía fue de ,630 evidenciando una fiabilidad moderada. Asimismo, se confirma una

fiabilidad en las dos dimensiones que componen el cuestionario (disortografía cultural y dinámica), con limitaciones en la segunda dimensión.

Tabla 9

Resumen de confiabilidad para la prueba de niveles de disortografía

	Alfa de Cronbach	N de elementos
Dimensión de disortografía cultural	,608	12
Dimensión de disortografía dinámica	,444	8
Total	,630	20

En la Tabla 9, se observan los coeficientes de confiabilidad a través del coeficiente Alfa de Cronbach para la prueba de niveles de disortografía y sus dimensiones, en la dimensión de disortografía cultural se halló un coeficiente de .608, lo cual significa que los ítems que miden el constructo poseen una precisión de 60.8%, asimismo, en la dimensión de disortografía dinámica se halló un coeficiente de .444, lo cual significa que los ítems que miden el constructo poseen una precisión de 44.4%. Finalmente, para la escala general se halló un coeficiente de .630 que refleja una fiabilidad con limitaciones para la escala general y sus dimensiones (Anexo G).

3.6 Procedimientos

El presente trabajo se desarrolló con la contextualización del problema de investigación y la delimitación del título, la planificación mediante la matriz de consistencia y operacionalización de variables. Posteriormente, se buscó antecedentes para validar el planteamiento y planificación del tema, su respectiva metodología y población de estudio.

Asimismo, se adaptó un instrumento y se creó otro para su respectiva validación y confiabilidad. En relación con la medición de la motivación académica, se aplicará la adaptación del Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) de Quevedo-Blasco et al. (2016) relacionado a la motivación intrínseca y extrínseca. Asimismo, se aplicará como segundo instrumento la Prueba de nivel disortográfico dirigido a estudiantes universitarios que consta de 20 ejercicios con selección múltiple que permitirá reflexionar sobre los errores de ortografía literal y cohesión de ideas plasmadas en los trabajos académicos escritos, avances del proyecto de los estudiantes. Ambas variables se medirán de manera transversal.

3.7 Análisis de datos

Este método de análisis se inicia con el procesamiento y análisis descriptivo e inferencial de los datos recolectados, por ello, en relación con la estadística descriptiva permitirá organizar los datos en frecuencias, las medidas de tendencia y de dispersión (desviación típica, error típico de la media y varianza). Asimismo, se evidenciará en tablas y figuras estadísticas, y diagramas de dispersión en SPSS.v.25 (2022) con su respectiva interpretación de las variables y sus extensiones.

Del mismo modo, se utilizó la estadística inferencial para determinar la confiabilidad de dos instrumentos y su prueba de normalidad de datos extraídos en la muestra, con el objeto de establecer la necesidad de las pruebas paramétricas para la prueba de hipótesis, y por ser más de 50 participantes, se utilizó el método estadístico de Kolmogorov-Smirnov, $n=176$, con el cual se identificaron valores p menores a .05 (5%) para las variables motivación académica, disortografía y todas sus dimensiones y una distribución de datos no normal, por ello, para el

contraste de las hipótesis, se utilizó la prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman, con el objeto de establecer la necesidad de las pruebas paramétricas en la prueba de hipótesis.

3.8 Consideraciones éticas

Entre las consideraciones éticas se cumplió con los principios de respeto a la autoría intelectual de las ideas extraídas y aportes de distintas fuentes bibliográficas para la fundamentación teórico-conceptual evidenciadas en las referencias bibliográficas y respetando las normas APA para citar y referenciar. Asimismo, se citó y se evidencia la autorización del autor de uno de los instrumentos que fue adaptado. Además, no se sometió a los participantes a ningún riesgo que atente contra su integridad, se solicitó su consentimiento al inicio de los ítems del instrumento de manera voluntaria y en base al principio de privacidad y confidencialidad, se utilizó de manera confidencialidad los datos obtenidos por la muestra de estudio.

Finalmente, dicha investigación respetó los principios del Código de Ética para la Investigación de la Universidad Nacional Federico Villarreal aprobado por Resolución N° 2558-2018-CU-UNFV del 10 de abril de 2016. También se estructuró de acuerdo con el Reglamento General de Grados y Títulos y sus modificatorias (a diciembre del 2019) basado en la Resolución N° 2900- 2018-CU-UNFV del 25 de junio de 2018 y se consideró aspectos de la primera edición digital de la Guía para la presentación de trabajos de investigación (2021) de la Oficina de Repositorio Científico de la UNFV.

IV. RESULTADOS

4.1. Resultados descriptivos

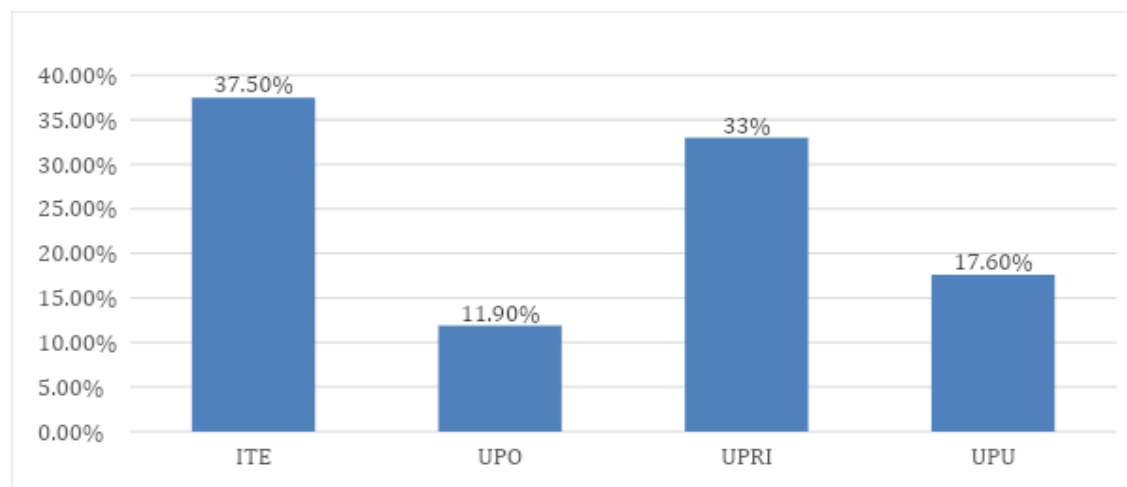
4.1.1. Caracterización de la muestra

Tabla 10

Porcentajes de acuerdo con la institución

	f	%
Instituto tecnológico ITE	66	37.5%
Universidad posgrado UPO	21	11.9%
Universidad privada UPRI	58	33%
Universidad pública UPU	31	17.6%
Total	176	100%

Figura 1 *Porcentajes de acuerdo a la institución*



Interpretación:

En la Tabla 10 y Figura 1 se refleja que del 100% de participantes (176 estudiantes), 37.5% (66 estudiantes) estudiaba en un instituto tecnológico, 11.9% (21 estudiantes) estudiaba en una universidad de posgrado, 33% (58 estudiantes) estudiaba en una universidad privada,

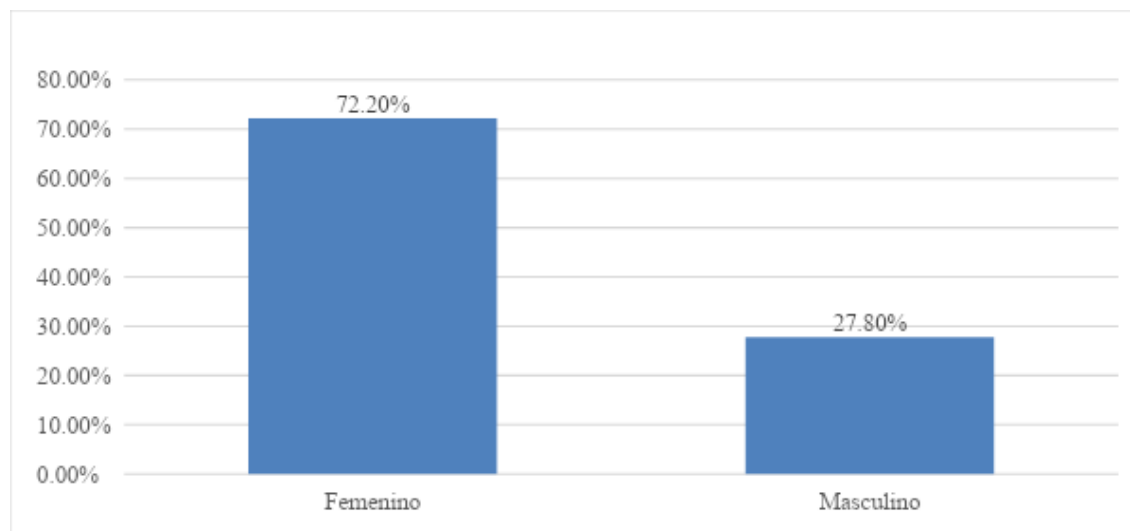
17.6% (31 estudiantes) estudiaba en una universidad pública. Estos resultados proporcionan una visión de la distribución de estudiantes y pueden ser útiles para comprender la representatividad de las muestras.

Tabla 11

Porcentajes de acuerdo con el género

	F	%
Femenino	127	72.2%
Masculino	49	27.8%
Total	176	100%

Figura 2 *Porcentajes de acuerdo con el género*



Interpretación:

En la Tabla 11 y Figura 2 se refleja que del 100% de participantes (176 estudiantes), 72.2% (127 estudiantes) reportó ser de género femenino y 27.8% (49 estudiantes) reportó ser

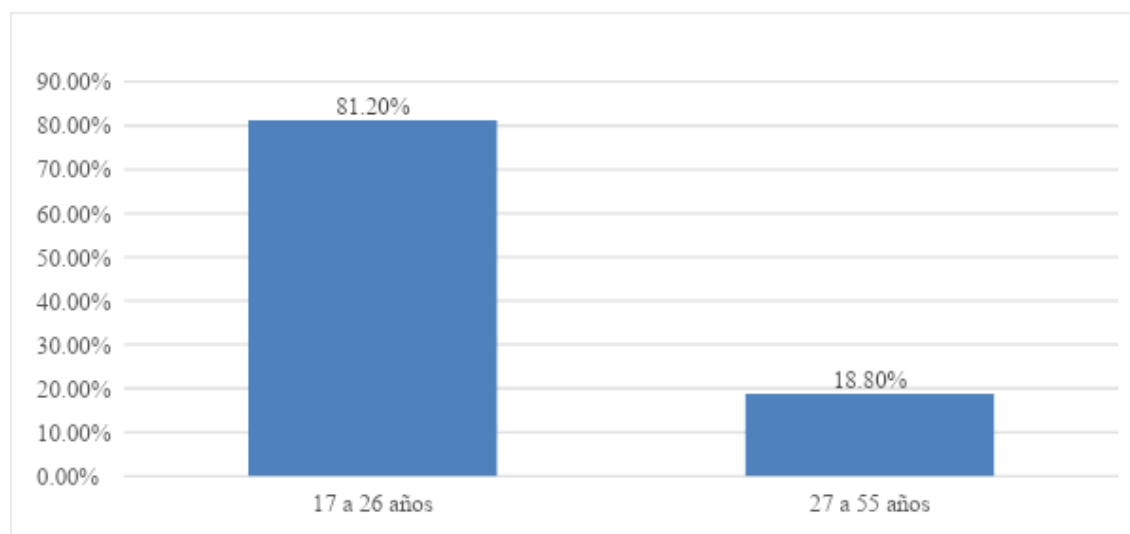
de género masculino. Entonces, estos resultados son importantes para comprender la composición de género de la muestra estudiada, donde hay una mayoría significativa de participantes de género femenino en comparación con el género masculino en este estudio.

Tabla 12

Porcentajes de acuerdo con la edad

	F	%
17 a 26 años	143	81.2%
27 a 55 años	33	18.8%
Total	176	100%

Figura 3 *Porcentajes de acuerdo con la edad*



Interpretación:

En la Tabla 12 y Figura 3 se refleja que del 100% de participantes (176 estudiantes), 81.2% (143 estudiantes) reportó tener de 17 a 26 años y 18.8% (33 estudiantes) reportó tener de 27 a 55 años. Entonces, estos resultados ofrecen una visión importante de la distribución

de edades en la muestra estudiada, donde la gran mayoría de los participantes tienen edades comprendidas entre los 17 y 26 años.

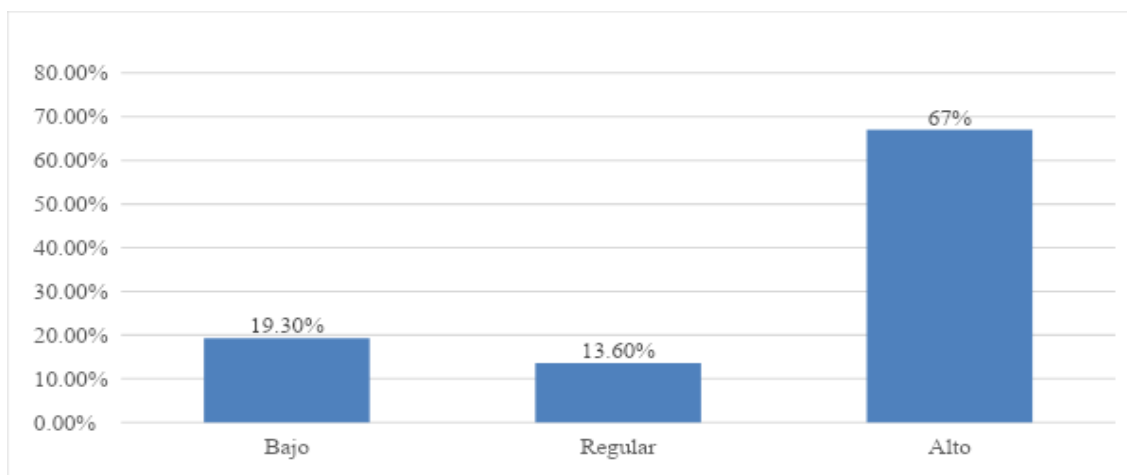
4.1.2. Descriptivos para motivación académica

Tabla 13

Porcentajes de acuerdo con la variable motivación académica

	F	%
Bajo	34	19.3%
Regular	34	13.6%
Alto	118	67%
Total	176	100%

Figura 4 *Porcentajes de acuerdo con la variable motivación académica*



Interpretación:

En la Tabla 13 y Figura 4, se refleja que el 67% (118 estudiantes) reportaron niveles altos. Estos hallazgos pueden tener implicaciones para la formulación de estrategias pedagógicas y programas de apoyo que busquen mejorar la motivación académica y, por ende,

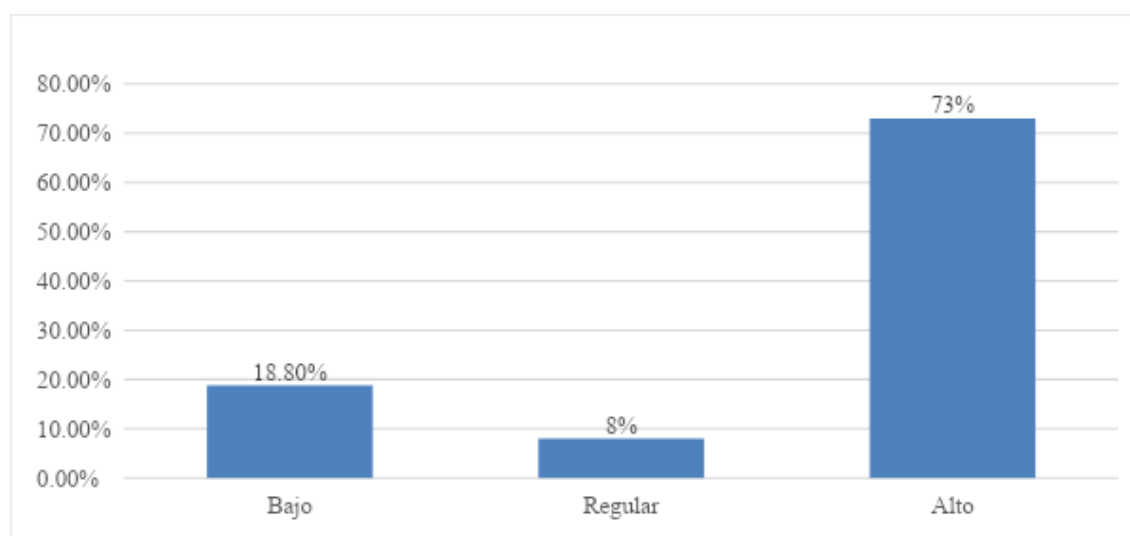
el rendimiento estudiantil. Además, es crucial considerar estos resultados en el contexto y explorar posibles correlaciones con otros factores.

Tabla 14

Porcentajes de acuerdo con la dimensión motivación intrínseca

	F	%
Bajo	33	18.8%
Regular	14	8%
Alto	129	73%
Total	176	100%

Figura 5 *Porcentajes de acuerdo con la dimensión motivación intrínseca*



Interpretación:

Se evidencia que el 73% reportaron niveles altos de motivación intrínseca. La atención a estos resultados puede ser clave para informar las políticas educativas y las prácticas docentes, así como para promover el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Además, sería valioso investigar posibles correlaciones entre los niveles de motivación

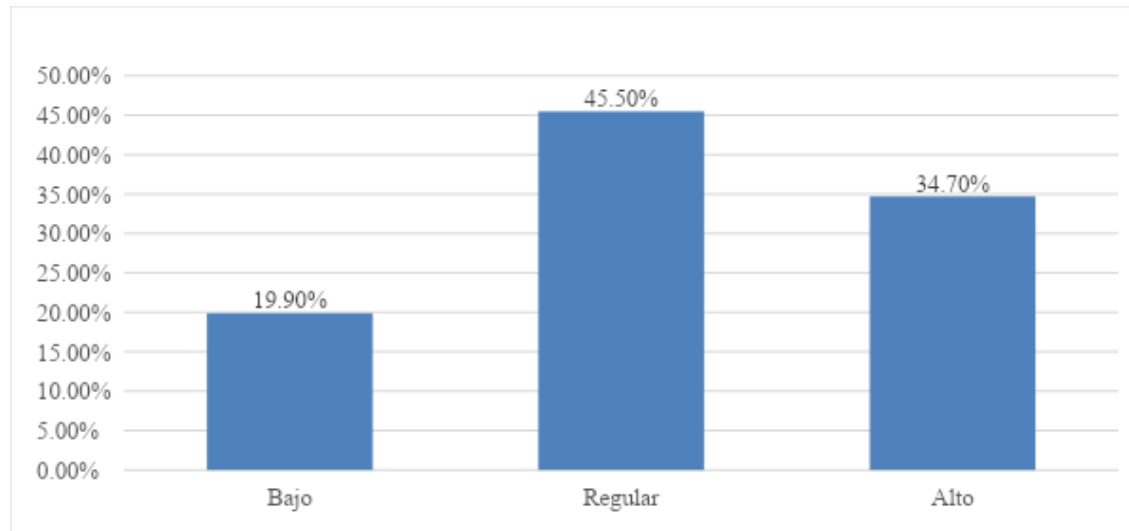
intrínseca y otros factores. Esto permitiría obtener una comprensión más completa y contextualizada de la dinámica motivacional en el contexto estudiantil.

Tabla 15

Porcentajes de acuerdo con la dimensión motivación extrínseca

	f	%
Bajo	35	19.9%
Regular	80	45.5%
Alto	61	34.7%
Total	176	100%

Figura 6. *Porcentajes de acuerdo con la dimensión motivación extrínseca*



Interpretación:

En la Tabla 15 y Figura 6 se refleja que el 45.5% (80 estudiantes) reportaron niveles regulares de motivación extrínseca y 34.7%, niveles altos de motivación extrínseca. En conjunto, estos resultados son esenciales para informar estrategias educativas que busquen

cultivar y respaldar adecuadamente tanto la motivación intrínseca como la extrínseca, contribuyendo así al éxito académico y al bienestar general de los estudiantes.

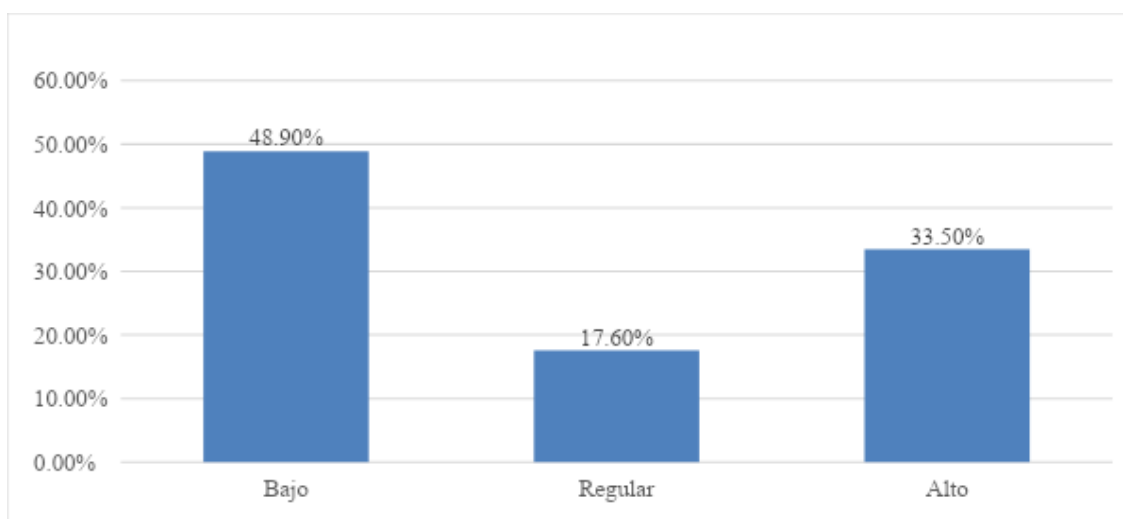
4.1.3. Descriptivos para disortografía

Tabla 16

Porcentajes de acuerdo con la variable disortografía

	F	%
Bajo	86	48.9%
Regular	31	17.6%
Alto	59	33.5%
Total	176	100%

Figura 7 *Porcentajes de acuerdo con la variable disortografía*



Interpretación:

Se evidencia que el 48.9% reportaron niveles bajos de disortografía, 17.6%, niveles regulares de disortografía y 33.5%, niveles altos de disortografía. En conjunto, estos resultados resaltan la importancia de abordar las necesidades individuales de los estudiantes en relación

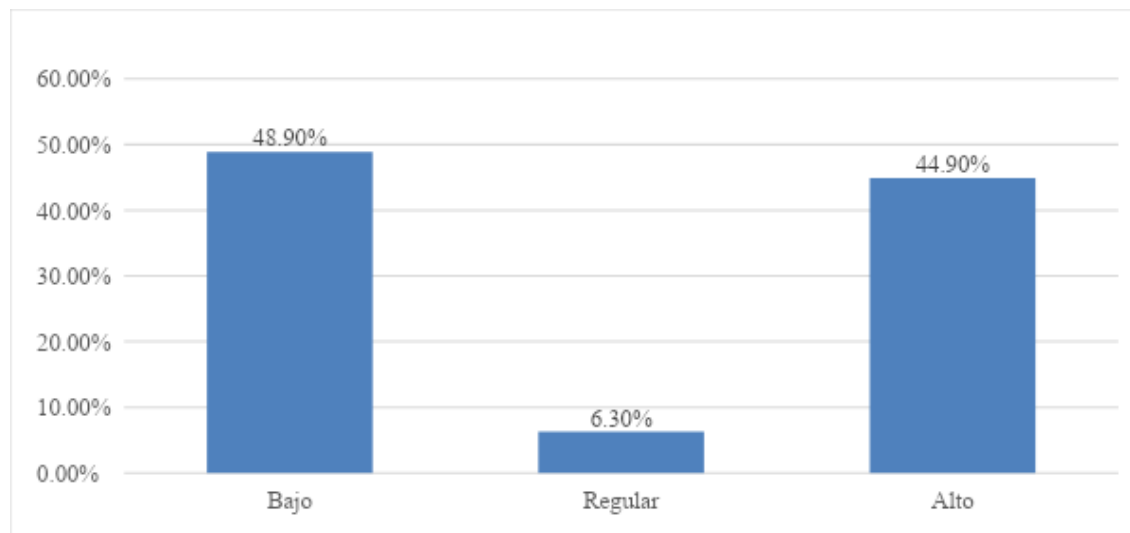
con la ortografía, y sugieren la implementación de estrategias pedagógicas y de apoyo específicas para optimizar el rendimiento académico en este aspecto particular. Además, podrían explorarse correlaciones entre la disortografía y otros factores.

Tabla 17

Porcentajes de acuerdo con la dimensión disortografía cultural

	f	%
Bajo	86	48.9%
Regular	11	6.3%
Alto	79	44.9%
Total	176	100%

Figura 8 *Porcentajes de acuerdo con la dimensión disortografía cultural*



Interpretación:

Se refleja que el 48.9% reportaron niveles bajos de disortografía cultural, 6.3%, niveles regulares de disortografía cultural y 44.9%, niveles altos de disortografía cultural. Estos resultados subrayan la importancia de considerar la dimensión cultural en la enseñanza de la

ortografía y resaltan la necesidad de estrategias pedagógicas que sean culturalmente pertinentes y sensibles. Además, podrían explorarse correlaciones entre la disortografía cultural y otros factores, para obtener una comprensión más completa de las dificultades ortográficas relacionadas con aspectos culturales en el contexto estudiantil.

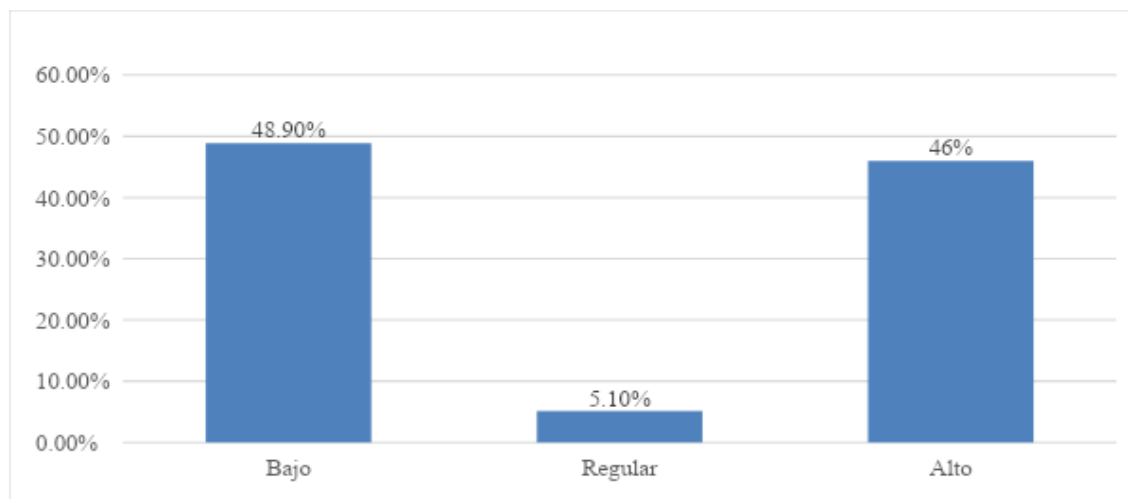
Tabla 18

Porcentajes de acuerdo con la dimensión disortografía dinámica

	f	%
Bajo	86	48.9%
Regular	9	5.1%
Alto	81	46%
Total	176	100%

Figura 9 *Porcentajes de acuerdo con la dimensión disortografía dinámica*

Interpretación:



En la Tabla 18 y Figura 9 se refleja que del 100% de participantes (176 estudiantes), 48.9% (86 estudiantes) reportaron niveles bajos de disortografía dinámica, 5.1% (9 estudiantes) reportaron niveles regulares de disortografía dinámica y 46% (81 estudiantes) reportaron niveles altos de disortografía dinámica. Estos resultados subrayan la importancia

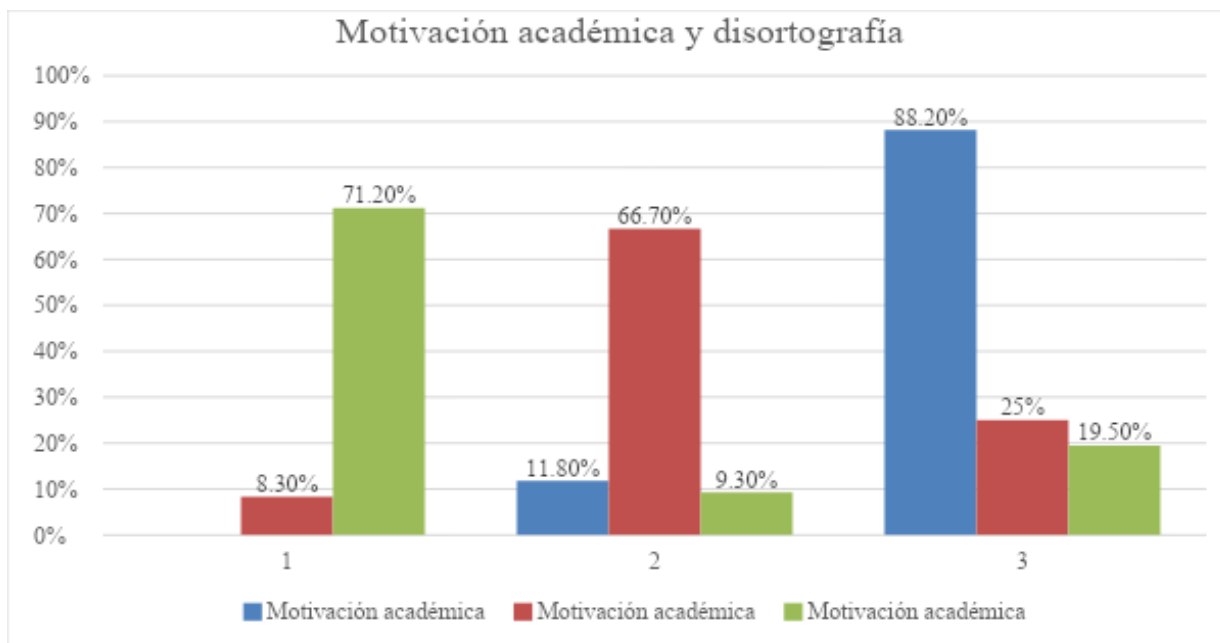
de considerar la dimensión dinámica en la enseñanza de la ortografía y resaltan la necesidad de estrategias pedagógicas que aborden eficazmente la ortografía en contextos cambiantes. Además, podrían explorarse correlaciones entre la disortografía dinámica y otros factores, para obtener una comprensión más completa de las dificultades ortográficas en el contexto estudiantil.

4.1.4. Tablas de contingencias entre variables y dimensiones

Tabla 19

Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía

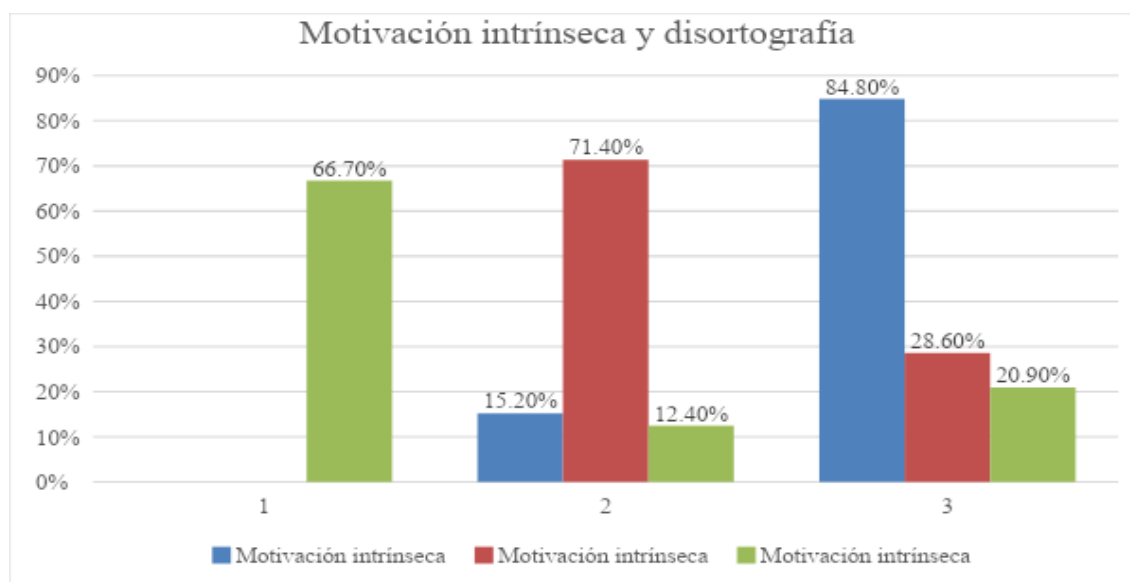
		Disortografía			Total	
		Bajo	Regular	Alto		
Motivación académica	Bajo	f	0	4	30	34
		%	0%	11.8%	88.2%	100%
	Regular	F	2	16	6	24
		%	8.3%	66.7%	25%	100%
	Alto	F	84	11	23	118
		%	71.2%	9.3%	19.5%	100%

Figura 10 *Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía***Interpretación:**

En la Tabla 19 y Figura 10 se refleja que, del 100% de participantes que reportó motivación académica baja, 11.8% reportó niveles regulares de disortografía, 88.2% reportó niveles altos de disortografía; del 100% de participantes que reportó motivación académica regular, 8.3% reportó bajos de disortografía, 66.7% reportó niveles regulares de disortografía y 25% reportó niveles altos; del 100% de participantes que reportó motivación académica alto, 71.2% reportó niveles bajos de disortografía, 9.3% reportó niveles regulares de disortografía y 19.5% reportó niveles altos. Estos resultados sugieren la importancia de considerar la motivación académica al abordar las dificultades ortográficas y resaltan el fomento de la motivación académica para mejorar las habilidades ortográficas.

Tabla 20*Tabla cruzada para la motivación intrínseca y disortografía*

			Disortografía			Total
			Bajo	Regular	Alto	
Motivación intrínseca	Bajo	F	0	5	28	32
		%	0%	15.2%	84.8%	100%
	Regular	F	0	10	4	14
		%	0%	71.4%	28.6%	100%
	Alto	F	86	16	27	129
		%	66.7%	12.4%	20.9%	100%

Figura 11 *Tabla cruzada para la motivación intrínseca y disortografía***Interpretación:**

En la Tabla 20 y Figura 11 se refleja que, del 100% de participantes que reportó motivación intrínseca baja, el 84.8% reportó niveles altos de disortografía; del 100% de participantes que reportó motivación intrínseca regular, el 71.4% reportó niveles regulares de disortografía y 28.6% reportó niveles altos de disortografía; del 100% de participantes que reportó motivación intrínseca alto, 66.7% reportó niveles bajos de disortografía y 20.9%

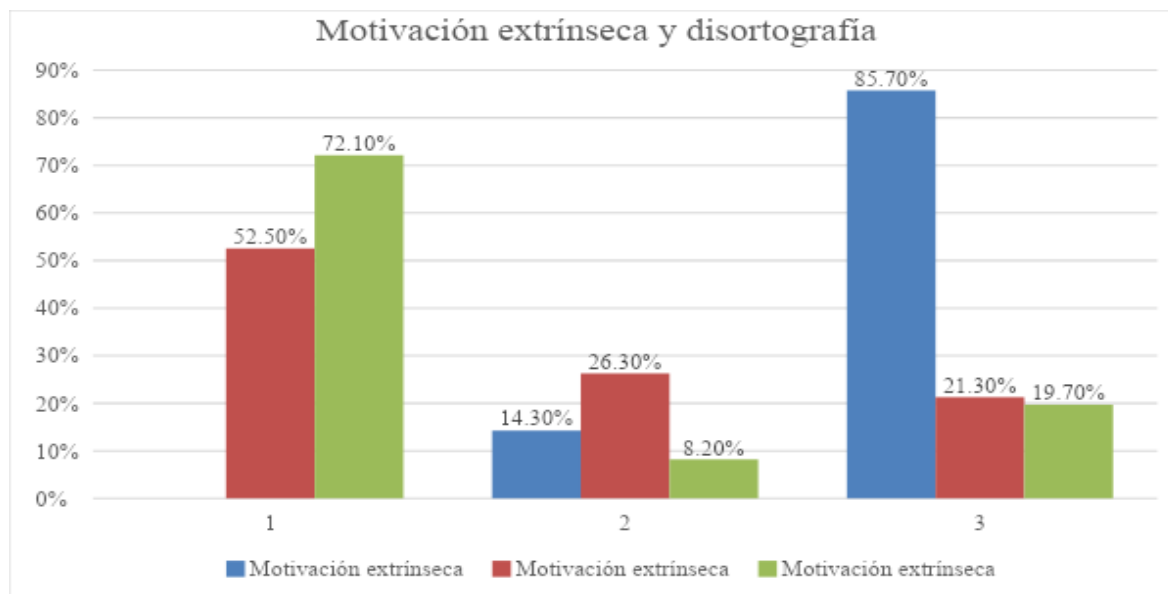
reportó niveles altos de disortografía. Esto refleja que la motivación intrínseca al abordar las dificultades ortográficas y resaltan la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten la motivación intrínseca para potencialmente mejorar las habilidades ortográficas.

Tabla 21

Tabla cruzada para la motivación extrínseca y disortografía

		Disortografía			Total	
		Bajo	Regular	Alto		
Motivación extrínseca	Bajo	F	0	5	30	35
		%	0%	14.3%	85.7%	100%
	Regular	F	42	21	17	80
		%	52.5%	26.3%	21.3%	100%
	Alto	F	44	5	12	61
		%	72.1%	8.2%	19.7%	100%

Figura 12 *Tabla cruzada para la motivación extrínseca y disortografía*



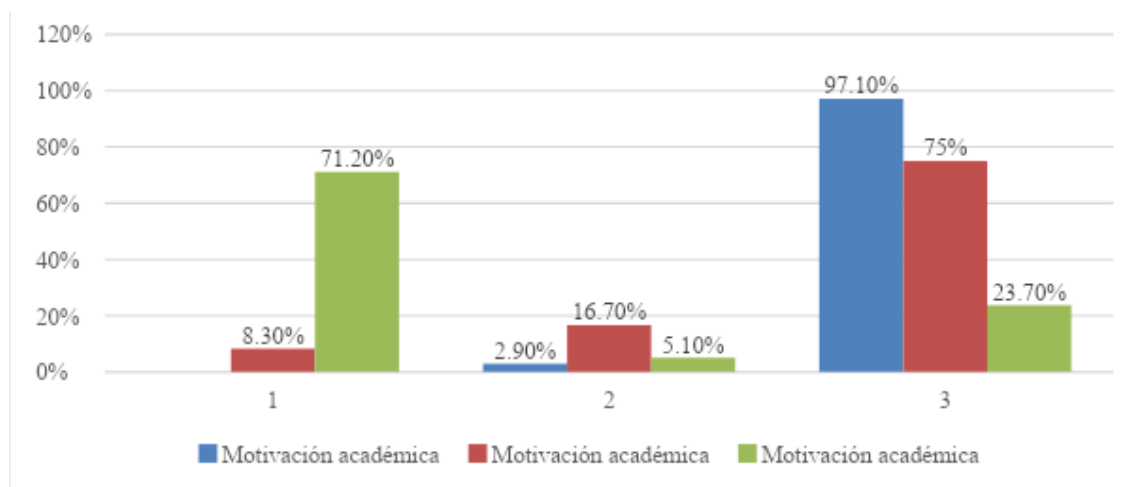
Interpretación:

En la Tabla 21 y Figura 12 se refleja que, del 100% que reportó motivación extrínseca baja, el 85.7% reportó niveles altos de disortografía; del 100% que reportó motivación extrínseca regular, 52.5% reportó niveles bajos de disortografía y 26.3% reportó niveles regulares de disortografía; del 100% que reportó motivación extrínseca alto, 72.1% reportó niveles bajos de disortografía, 8.2% reportó niveles regulares de disortografía y 19.7% reportó niveles altos de disortografía.

Tabla 22

Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía cultural

			Disortografía cultural			Total
			Bajo	Regular	Alto	
Motivación académica	Bajo	f	0	1	33	34
		%	0%	2.9%	97.1%	100%
	Regular	f	2	4	18	24
		%	8.3%	16.7%	75%	100%
	Alto	f	84	6	28	118
		%	71.2%	5.1%	23.7%	100%

Figura 13 *Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía cultural***Interpretación:**

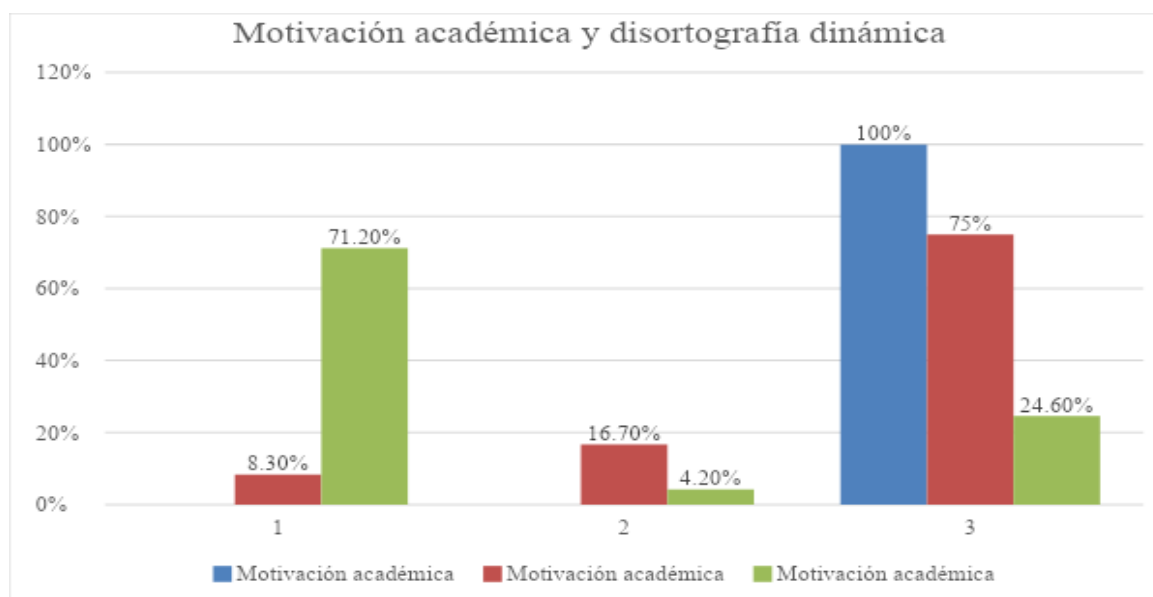
En la Tabla 22 y Figura 13 se refleja que, del 100% de participantes que reportó motivación académica baja, 2.9% reportó niveles regulares de disortografía cultural, 97.1% reportó niveles altos de disortografía cultural; del 100% de participantes que reportó motivación académica regular, 8.3% reportó niveles bajos de disortografía, 16.7% reportó regulares de disortografía cultural y 75% reportó niveles altos; del 100% de participantes que reportó motivación académica alto, 71.2% reportó niveles bajos de disortografía, 5.1% reportó niveles regulares de disortografía cultural y 23.7% reportó niveles altos. Estos resultados sugieren la importancia de considerar la motivación extrínseca al abordar las dificultades ortográficas y resaltan la necesidad de estrategias pedagógicas que fomenten la motivación extrínseca para potencialmente mejorar las habilidades ortográficas.

Tabla 23*Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía dinámica*

		Disortografía dinámica			Total
		Bajo	Regular	Alto	
Bajo	F	0	0	34	34

Motivación		%	0%	0%	100%	100%
académica	Regular	F	2	4	18	24
		%	8.3%	16.7%	75%	100%
	Alto	F	84	5	29	118
		%	71.2%	4.2%	24.6%	100%

Figura 14 *Tabla cruzada para la motivación académica y disortografía dinámica*
Interpretación:



En la Tabla 23 y Figura 14 se refleja que, del 100% de participantes que reportó motivación académica baja, 100% reportó niveles altos de disortografía dinámica; del 100% de participantes que reportó motivación académica regular, 8.3% reportó niveles bajos de disortografía dinámico, 16.7% reportó niveles regulares de disortografía dinámica y 75% reportó niveles altos de disortografía dinámica; del 100% de participantes que reportó motivación académica alto, 71.2% reportó niveles bajos de disortografía dinámica, 4.2% reportó niveles regulares de disortografía dinámica y 24.6% reportó niveles altos de disortografía dinámica. Estos resultados subrayan la importancia de considerar la motivación académica al abordar las dificultades ortográficas, especialmente en contextos dinámicos.

4.2. Análisis Inferencial: Contrastación de hipótesis

A continuación, se describe la relación que existe entre las dos variables de estudio: motivación académica y la disortografía según la percepción y participación de los estudiantes educación superior, presentado en tablas y figuras estadísticas.

4.2.1. Prueba de normalidad

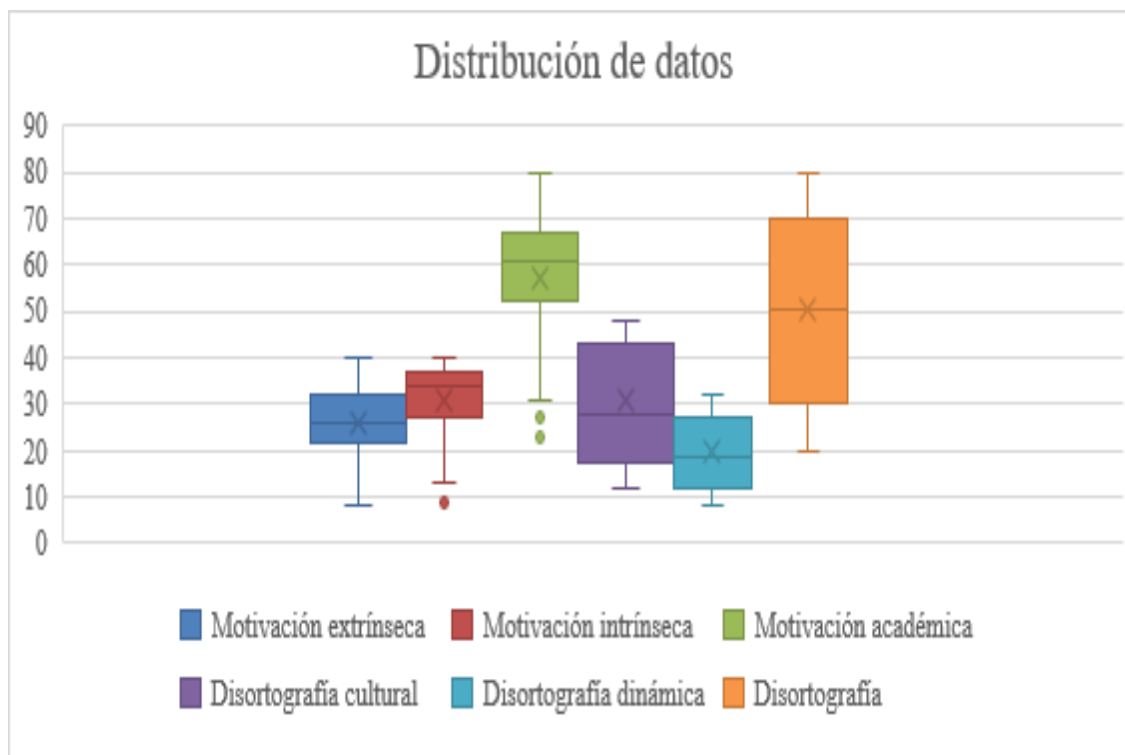
Tabla 24

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	P
Motivación extrínseca	.154	176	.000
Motivación intrínseca	.227	176	.000
Motivación académica	.252	176	.000
Disortografía cultural	.193	176	.000
Disortografía dinámica	.259	176	.000
Disortografía	.233	176	.000

Nota. Análisis estadístico_ SPSS.v.25 (2022)

Figura 15. *Distribución para las variables y dimensiones*



Interpretación:

En la Tabla 24 y Figura 15, se observa la prueba de normalidad de los datos extraídos en la muestra, y en consideración que son más de 50 participantes, por ello, se utilizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov ($n=176$), con el cual se identificaron valores p , menores al nivel de significancia .05 (5%), para las variables motivación académica, disortografía y sus respectivas dimensiones. De esta forma, se concluyó que la distribución de los datos de la muestra no es normal, y para el contraste de hipótesis, se utilizó la prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman.

4.2.2. *Contraste de hipótesis general*

Planteamiento de hipótesis:

H_i: La motivación académica se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

H_o: La motivación académica no se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

Regla de decisión (Nivel de significancia= .05 que corresponde a un nivel de confianza del 95%)

Si p-valor \leq ,050 =5% se acepta H₁

Si p-valor $>$,050 =5% se acepta H₀ (se rechaza H₁)

Aplicación de prueba estadística:

Tabla 25

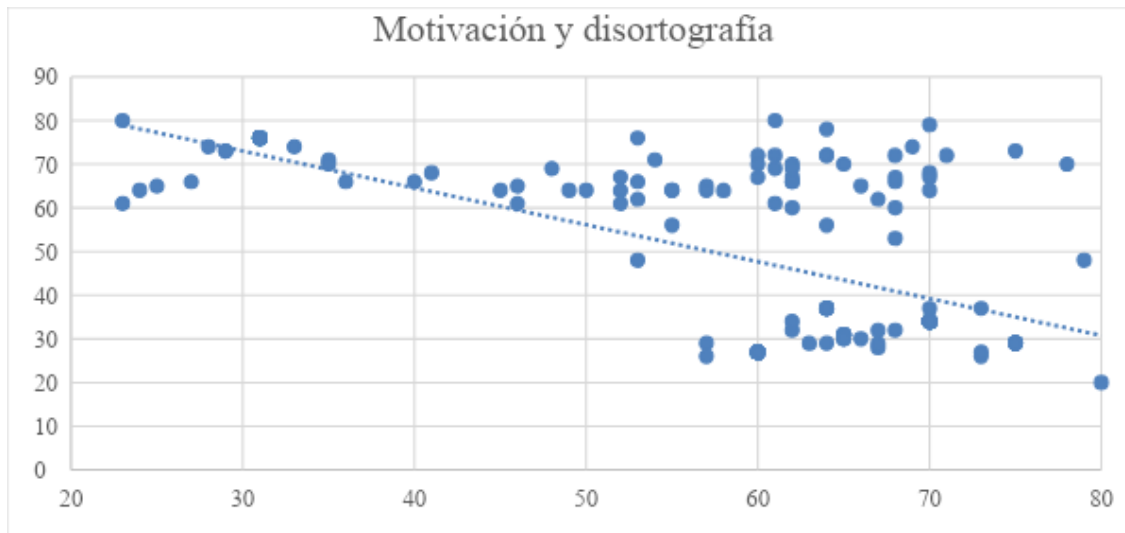
Motivación académica y disortografía - Correlación

		Disortografía	
		Rho	-.437
Rho de Spearman	Motivación académica	p	.000
		N	176

Nota. Análisis estadístico_ SPSS.v.25 (2022)

Gráfico de dispersión:

Figura 16 *Dispersión - Motivación académica y disortografía*



Interpretación:

En la Tabla 25 y Figura 16, se refleja el contraste de hipótesis general mediante la prueba no paramétrica correlacional Rho de Spearman, de esta forma, con nivel de confianza del 95% se identificó un valor $P=.000$ (mayor al nivel de significancia $\alpha=0,05$), con el cuál se logró rechazar la hipótesis nula (H_0) y se afirmó hipótesis de investigación (H_1), de esta forma se logró determinar que la motivación académica se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023. Por otra parte, la figura de dispersión refleja que la tendencia es descendente, altas puntuaciones en motivación académica que se encuentran vinculadas con las bajas en disortografía, y viceversa. Por ello, en base a las variables ordinales, se identificó un coeficiente de correlación $Rho= -.437$, que refleja una correlación inversa o negativa débil (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 346) y posible interpretarla que cuanto más motivación académica, menor disortografía

presentan los estudiantes, es decir se mueven en sentido inverso o distinto, una variable sube, la otra baja.

4.2.3. *Contraste de hipótesis específica 01*

Planteamiento de hipótesis:

H₁₁: La motivación intrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

H₀₁: La motivación intrínseca no se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

Regla de decisión (Nivel de significancia=.05 que corresponde a un nivel de confianza del 95%)

Si p-valor \leq ,050 =5% se acepta H₁

Si p-valor $>$,050 =5% se acepta H₀ (se rechaza H₁)

Tabla 26

Motivación intrínseca y disortografía - Correlación

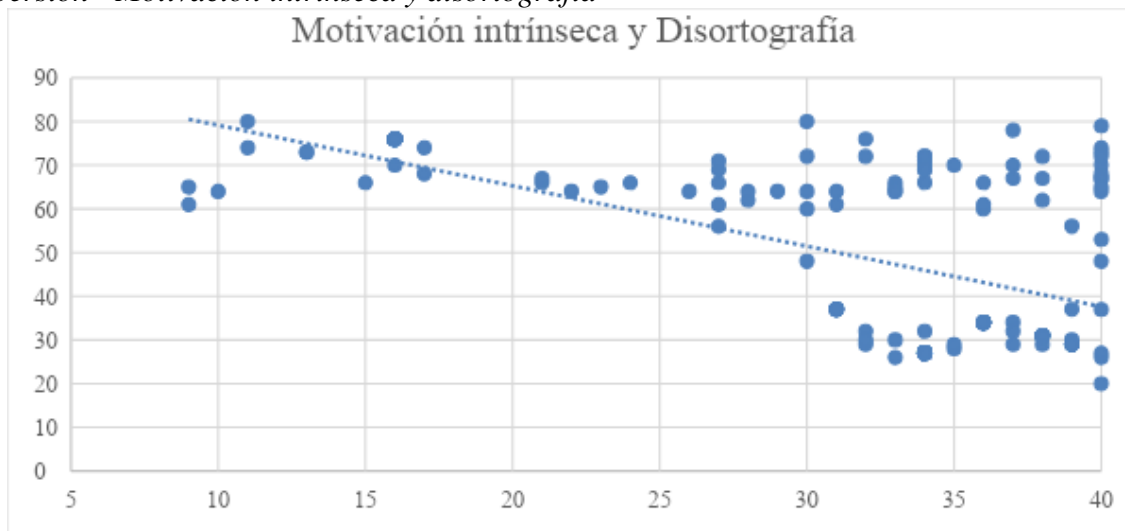
		Disortografía	
		Rho	-.463
Rho de Spearman	Motivación intrínseca	p	.000
		N	176

Nota. Análisis estadístico_ SPSS.v.25 (2022)

Gráfico de dispersión:

Figura 17

Dispersión - Motivación intrínseca y disortografía



Interpretación:

En la Tabla 26 y Figura 17 se refleja el contraste de hipótesis general mediante la prueba no paramétrica correlacional Rho de Spearman, de esta forma, con nivel de confianza del 95% se identificó un valor $P=.000$ (Mayor al nivel de significancia $\alpha=0,05$), con el cuál se logró rechazar la hipótesis nula (H_0) y se afirmó hipótesis de investigación (H_i), de esta forma se logró determinar que la motivación intrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023. Además, la figura de dispersión refleja que la tendencia es descendente, altas puntuaciones en motivación intrínseca que se encuentran vinculadas con las bajas en disortografía, y viceversa. Por ello, en base a las variables ordinales, se identificó un coeficiente de correlación $Rho=-.463$, que refleja una correlación inversa o negativa débil (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 346) y es posible interpretarla que cuanto más motivación intrínseca, menor disortografía presentan los estudiantes, es decir, se mueven en sentido inverso o distinto, una aumenta y la otra disminuye.

4.2.4. *Contraste de hipótesis específica 02*

Planteamiento de hipótesis:

H₁₂: La motivación extrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

H₀₂: La motivación extrínseca no se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

Regla de decisión (Nivel de significancia=.05 que corresponde a un nivel de confianza del 95%)

Nivel de significancia=.05)

Si p-valor \leq ,050 =5% se acepta H₁

Si p-valor $>$,050 =5% se acepta H₀ (se rechaza H₁)

Tabla 27

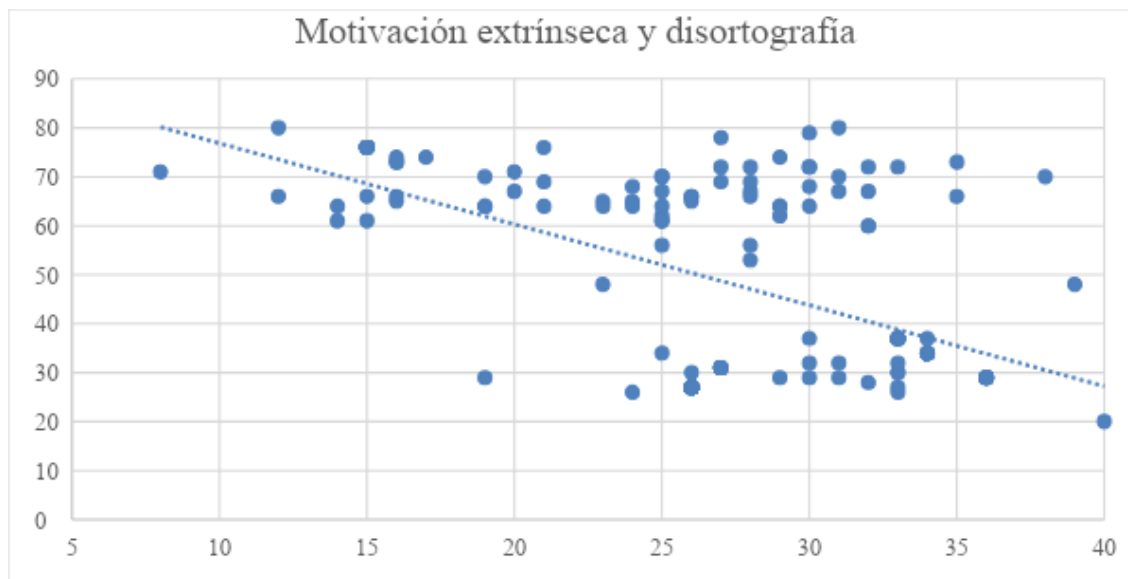
Motivación extrínseca y disortografía - Correlación

		Disortografía	
		Rho	-.430
Rho de Spearman	Motivación externa	p	.000
		N	176

Nota. Análisis estadístico_ SPSS.v.25 (2022)

Gráfico de dispersión:

Figura 18 *Dispersión - Motivación extrínseca y disortografía*



Interpretación:

En la Tabla 27 y Figura 18 se refleja el contraste de hipótesis general mediante la prueba no paramétrica correlacional Rho de Spearman, de esta forma, con nivel de confianza del 95% se identificó un valor $P=.000$ (Mayor al nivel de significancia $\alpha=0,05$), con el cuál se logró rechazar la hipótesis nula (H_0) y se afirmó hipótesis de investigación (H_i), de esta forma se logró determinar que la motivación extrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

Además, la figura de dispersión refleja que la tendencia es descendente, altas puntuaciones en motivación extrínseca que se encuentran vinculadas con las bajas en disortografía, y viceversa. Por ello, en base a las variables ordinales, se identificó un coeficiente de correlación $Rho=-.430$, que refleja una correlación inversa o negativa débil (Hernández-Sampieri y Mendoza,

2018, p. 346) y es posible interpretar que cuanto más motivación extrínseca, menor disortografía presentan los estudiantes, es decir, se mueven en sentido inverso o distinto, una aumenta y la otra disminuye.

4.2.5. *Contraste de hipótesis específica 03*

Planteamiento de hipótesis:

H₁₃: La disortografía cultural se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

H₀₃: La disortografía cultural no se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

Regla de decisión (Nivel de significancia=.05 que corresponde a un nivel de confianza del 95%)

Si p-valor \leq ,050 =5% se acepta H₁

Si p-valor $>$,050 =5% se acepta H₀ (se rechaza H₁)

Tabla 28

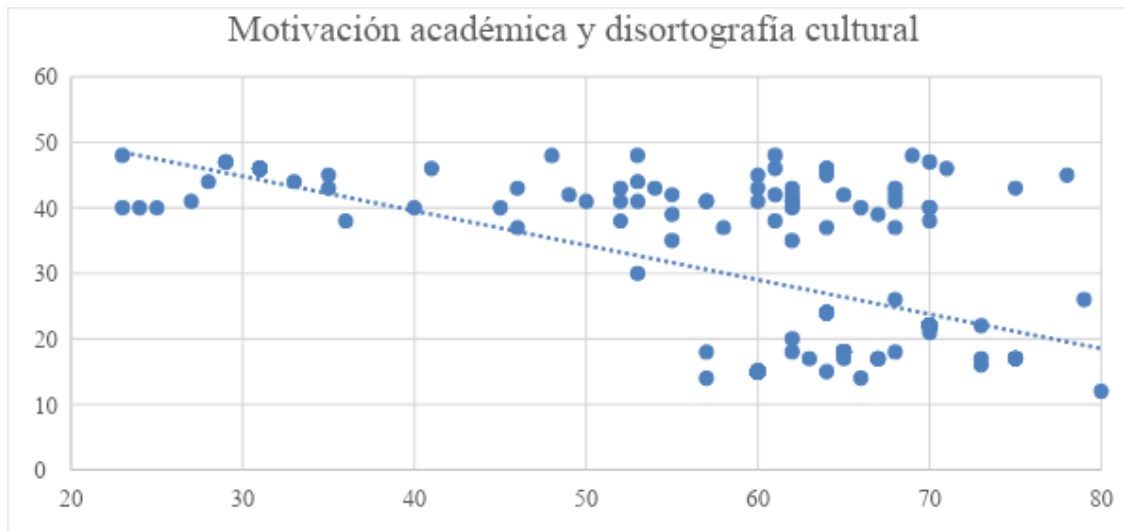
Motivación académica y disortografía cultural - Correlación

		Disortografía cultural	
		Rho	-.443
Rho de Spearman	Motivación académica	p	.000
		N	176

Nota. Análisis estadístico_ SPSS.v.25 (2022)

Gráfico de dispersión:

Figura 19. *Dispersión - Motivación académica y disortografía cultural*



Interpretación:

En la Tabla 28 y Figura 19 se refleja el contraste de hipótesis general mediante la prueba no paramétrica correlacional Rho de Spearman, de esta forma, con nivel de confianza del 95% se identificó un valor $P=0.000$ (Mayor al nivel de significancia $\alpha=0,05$), con el cuál se logró rechazar la hipótesis nula (H_0) y se afirmó hipótesis de investigación (H_i), de esta forma se logró determinar que la disortografía cultural se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023. Además, la figura de dispersión refleja que la tendencia es descendente, altas puntuaciones en motivación académica que se encuentran vinculadas con las bajas en disortografía cultural, y viceversa. Por ello, en base a las variables ordinales, se identificó un coeficiente de correlación $Rho=-0.443$, que refleja una correlación inversa o negativa débil (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 346) y es posible interpretar que cuanto más disortografía cultural, menor motivación

académica presentan los estudiantes, es decir, se mueven en sentido inverso o distinto, una aumenta y la otra disminuye.

4.2.6. *Contraste de hipótesis específica 04*

Planteamiento de hipótesis:

H₁₄: La disortografía dinámica se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

H₁₄: La disortografía dinámica no se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

Regla de decisión (Nivel de significancia=.05 que corresponde a un nivel de confianza del 95%)

Si p-valor \leq ,050 =5% se acepta H₁

Si p-valor $>$,050 =5% se acepta H₀ (se rechaza H₁)

Tabla 29

Motivación académica y disortografía dinámica - Correlación

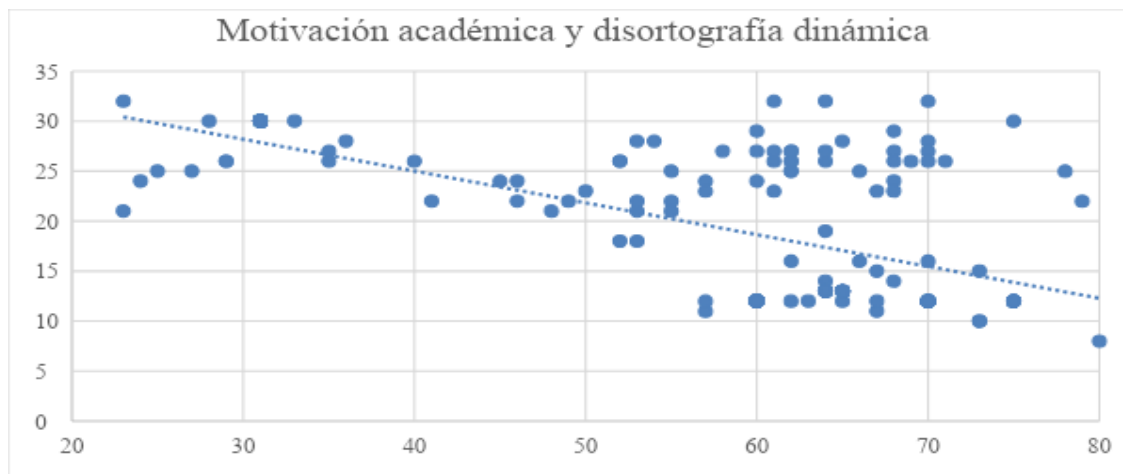
		Disortografía dinámica	
		Rho	-.502
Rho de Spearman	Motivación académica	p	.000
		N	176

Nota. Análisis estadístico_ SPSS.v.25 (2022)

Gráfico de dispersión:

Figura 20

Dispersión - Motivación académica y disortografía dinámica



Interpretación:

Se refleja el contraste de hipótesis general mediante la prueba no paramétrica correlacional Rho de Spearman, de esta forma, con nivel de confianza del 95% se identificó un valor $P=.000$ (Mayor al nivel de significancia $\alpha=0,05$), con el cuál se logró rechazar la hipótesis nula (H_0) y se afirmó hipótesis de investigación (H_i), de esta forma se logró determinar que la disortografía dinámica se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima - 2023.

Además, la figura de dispersión refleja que la tendencia es descendente, altas puntuaciones en motivación académica que se encuentran vinculadas con las bajas en disortografía dinámica, y viceversa. Por ello, en base a las variables ordinales, se identificó un coeficiente de correlación $Rho=-.502$, que refleja una correlación inversa o negativa media (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 346) y por ello, es posible interpretar que cuanto más disortografía dinámica, menor motivación académica presentan los estudiantes, es decir, se mueven en sentido inverso o distinto, una aumenta y la otra disminuye.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En base a la hipótesis general, la motivación académica se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y el valor $P=.000$, se rechaza la hipótesis nula (H_0). Asimismo, con una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes en la motivación académica y bajas en la disortografía, y viceversa así como un coeficiente de correlación $Rho=-.437$, que refleja una correlación inversa o negativa débil, se interpreta que cuanto más motivación académica, menor disortografía presentan los estudiantes.

Por tanto, este resultado se relaciona con el contexto de educación superior de un estudio realizado en la Escuela Nacional de Marina Mercante que evidenció la relación entre la motivación académica y la producción oral (speaking) que representa mayor motivación a mejor habilidad oral, pero no con la producción escrita (Gil et al. 2019). Pese a ello, en el nivel básico y contexto venezolano, como respuesta a la timidez de los alumnos, participaron en un programa de cinco actividades motivadoras, durante cinco semanas, logrando una comunicación espontánea de manera individual y colectiva que reforzó sus capacidades escrita (Rodríguez, 2020) y en Italia, alumnos diagnosticados con dislexia/disortografía, con una baja autoestima y mayor ansiedad, participaron exitosamente en un programa de intervención sobre la lectoescritura, la comprensión textual y la precisión de la escritura (Zupardo, 2020).

Además, este resultado general se sustenta en el aporte de Flower (1989) de la cognición interactiva, capaz de integrarse con el contexto en la producción de textos escritos, incorporando el componente afectivo motivacional (Hayes, 1996) que busca la relación de los contextos social y físico (texto producido) y la interacción de procesos cognitivos (interpretación, reflexión y textualización) y emocionales (objetivos, motivación y actitudes),

por ello, la intención de relacionar la disortografía con la motivación académica de los participantes. Asimismo, esta disgrafía disléxica por ser un trastorno específico de la redacción, en la actualidad, incide negativamente en el aprendizaje y en las capacidades de comprender y expresar el lenguaje oral y escrito en las diversas asignaturas (Otondo y Bascur, 2020), por ello, la disortografía es un trastorno de la redacción ortográfica y académica donde la transcripción escrita es imprecisa en la asociación del código, sus normas ortográficas e intencionalidad de las palabras. Además, Rivas y Fernández (2011) consideraron como una causa de la disortografía a lo afectivo o emocional por la baja motivación e interés de los estudiantes ante las normas ortográficas, por ello se debe reajustar el proceso de aprendizaje que fomente la reflexión ortográfica y la necesidad de expresar con claridad sus ideas y sentimientos (López, 2016, citado por Otondo y Bascur, 2020) por ello, es importante la motivación académica que impulse el rendimiento, interés y persistencia del estudiante (Zapana, 2020 citado en Anaya, 2022) ya que en cada estudiante de educación superior, su perfil profesional debería generarle una motivación académica permanente (Anaya, 2022).

En base a la hipótesis específica 1, la motivación intrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y el valor $P=.000$, se rechaza la hipótesis nula (H_0). Asimismo, con una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes e en una variable y bajas en la otra, y viceversa, así como un coeficiente de correlación $Rho=-.463$, que refleja una correlación inversa o negativa débil, se interpreta que cuanto más motivación intrínseca, menor disortografía presentan los estudiantes.

Por tanto, este resultado se relaciona con el contexto de educación superior, ya que un 66% de universitarios peruanos mostró un nivel de motivación académico alto, lo que evidencia actitudes positivas en el valor intrínseco y autoeficacia en el desempeño académico

(Rivadeneira-Zeña y Ñique-Carbajal, 2023), asimismo, en la carrera de Comunicación, se identificó una correlación positiva y moderada entre los niveles intrínsecos de motivación y de autoconcepto ($p < 0,05$ y un Rho de Spearman de 0,416), especialmente en la autodeterminación intrínseca y el autoconcepto (relación positiva moderada $p < 0,05$, Rho de Spearman = 0,408) y la curiosidad intrínseca con el autoconcepto (correlación positiva baja $p < 0,05$, Rho de Spearman = 0,388) (Guzmán, 2019). En cambio, en el contexto chileno, a mayores niveles de engagement académico y motivación autónoma, se predicen mayores niveles de ajuste académico y entorno universitario $t(467) = 2,99$; $p < .01$, ya que el estudiantado comprometido académicamente posee una motivación interna que le permitirá integrarse con facilidad (Cobo-Rendón et al. 2022) y en Colombia, se evidenció una relación estadística entre la autoeficacia y la motivación intrínseca a un nivel del 95%, donde las expectativas se relacionan con la autovaloración y autoaceptación, entre otros (Fong-Silva et al. 2020).

Además, este resultado se sustenta en el aporte de Ryan y Deci (2000) si bien la motivación intrínseca se debe trabajar en aulas, su disminución evidenciaría la carencia de autonomía y reducir la promesa de un premio que refleja una motivación extrínseca, por ello, lo intrínseco radica en los procesos o realización, más que los resultados, además, el fomento de la motivación intrínseca depende de la horizontalidad entre docentes y estudiantes, la necesidad democrática en un contexto educativo (Orbegoso, 2016), ya que el estudiante intrínseco percibe sus actividades de manera relevante que requiere autonomía y habilidades para fortalecer su personalidad (Orbegoso, 2016). Además, la motivación puede ser dividida de manera intrínseca cuando surge de la persona, y extrínseca, cuando los factores externos impulsan a la realización de una actividad (Hernández y Romero, 2020, p. 4).

En base a la hipótesis específica 2, la motivación extrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y el valor $P=.000$, se rechaza la hipótesis nula (H_0). Asimismo, con una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes en una variable y bajas en la otra, y viceversa, así como un coeficiente de correlación $Rho=-.430$, que refleja una correlación inversa o negativa débil, se interpreta que cuanto más motivación extrínseca, menor disortografía presentan los estudiantes.

Por tanto, este resultado se relaciona con el contexto de educación superior, ya que los estudiantes mexicanos de posgrado sienten satisfacción en descubrir información sobre las asignaturas que les atraen, ya que les ayudará a tener una mejor vida, lo que evidenció una relación entre los factores de regulación externa y la motivación (Fabela y Farías, 2021) y en un instituto tecnológico, se demostró que la motivación está en un nivel alto (58%) y las estrategias autónomas de los estudiantes en un nivel regular (58%) y alto (40%), lo que reflejó una influencia moderada de la motivación intrínseca en las estrategias de los participantes arequipeños (Huichi, 2018).

Además, este resultado se sustenta en el aporte de Llanes et al. (2021) donde los estudiantes motivados extrínsecamente son más vulnerables a las imprevistas dificultades, en cambio, de manera intrínseca, se puede adquirir muchos incentivos para alcanzar sus metas y mayor autodeterminación. Por ello, la motivación es el impulso fisiológico y emocional (intrínseca) o social (extrínseca) que dirige el interés hacia una meta relacionada con alcanzar el placer o evitar el fracaso (Aguilar et al. 2020). Asimismo, lo intrínseco tiene un efecto positivo sobre la creencia o autopercepción de eficacia, mientras el otro, un efecto negativo (Burgueño et al. 2020).

En base a la hipótesis específica 3, la disortografía cultural se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y el valor $P=.000$, se rechaza la hipótesis nula (H_0). Asimismo, con una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes en una variable y bajas en la otra, y viceversa, así como un coeficiente de correlación $Rho=-.443$, que refleja una correlación inversa o negativa débil, se interpreta que cuanta más disortografía cultural, menor motivación académica presentan los estudiantes.

Por tanto, este resultado se relaciona con el contexto de educación superior, donde la redacción de universitarios españoles mostraron limitaciones, especialmente en la acentuación, el uso de las grafías y o ll, la m antes de p, entre otras, errores ortográficos y un reducido vocabulario, lo que evidencia poco interés en el uso correcto de las reglas ortográficas (Suárez et al., 2019), aunque en el contexto de educación infantil ecuatoriano, a través de una ficha de observación, se afirmó que la evaluación gamificada de la Gramática y Acentuación reduce la disortografía, especialmente en aplicaciones educativas constructivistas que permita al docente incluir elementos atractivos en sus materiales didácticos, especialmente en las reglas ortográficas (Barrionuevo, 2023). Además, 110 alumnos limeños de secundaria participaron en una prueba de ortografía relacionado a errores léxicos y gramaticales, donde el 71,8% confirmó una relación aceptable entre déficit de atención y disortografía, el 20,9% la relación entre déficit de atención y disortografía es normal y el 28,2%, es grave, por ello, se afirma que el déficit de atención se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes (Tenicela, 2017).

Además, este resultado se sustenta en el aporte de Romero et al. (2020) que resalta la dificultad en el uso de las reglas ortográficas y mayúsculas, así como en las reglas consonánticas de algunas grafías, por ello, se debe respetar cuándo se lleva tilde o no

(Ortografía acentual), cuáles son las letras o grafema que corresponde usar (Ortografía literal) y cuándo es necesario usar algún signo de puntuación (Ortografía puntual) según los tipos de ortografía de Dioses (2002).

En base a la hipótesis específica 3, la disortografía dinámica se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y el valor $P=.000$, se rechaza la hipótesis nula (H_0). Asimismo, con una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes en una variable y bajas en la otra, y viceversa, así como un coeficiente de correlación $Rho=-.502$, que refleja una correlación inversa o negativa media, se interpreta que cuanto más disortografía dinámica, menor motivación académica presentan los estudiantes.

Por tanto, este resultado se relaciona con el contexto de educación básica, lo que es una limitación del estudio, donde la percepción de docentes y padres ecuatorianos, se consideran capaces de manejar estrategias para disminuir estos trastornos en un 14.04%, aunque más del 35% no saben como proceder, por ello, destacaron la propuesta de estrategias y actividades que genere autoconfianza en el desarrollo de destrezas como analizar, sintetizar y escribir, en clases y fuera de ellas, permitiendo a sus padres en participar del trabajo de lectura y escritura (Chávez Fonseca et al. 2021). Y en el contexto limeño, algunos alumnos participaron en la prueba escrita a la disortografía temporal (perceptivo-cinestésico, disortocinética, viso espacial, dinámico, semántico y cultural) y reflejó una relación inversa evidenciando a mayor disortografía, un aprendizaje deficiente en comunicación, la misma correlación entre sus dimensiones, concluyendo que más presencia de estos niveles, menor aprendizaje en los participantes (Medina, 2019), por tanto, la identificación y atención de la disortografía previene que los niños limeños no tengan dificultades de expresión en su etapa adulta, por ello, es relevante la orientación psicopedagógica (Vargas, 2018).

Como limitante de la presente investigación se plantea el hecho de que, al ser un estudio descriptivo básico, no se pueden inferir elementos de causalidad sobre los resultados de la motivación académica, lo cual puede generar el planteamiento de nuevos diseños de investigación que profundicen la temática en nuestra población estudiantil con la finalidad de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

VI. CONCLUSIONES

- 6.1 La motivación académica se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y un valor $P=.000$ que es menor a la significancia ($\alpha = 0,050$) por una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes y bajas entre las variables y viceversa. Afirmación que se hace mediante la prueba de Spearman con un coeficiente de correlación $Rho=-.437$, que refleja una correlación inversa o negativa débil, es decir, mientras más motivación académica, menor disortografía presentan los estudiantes.
- 6.2 La motivación intrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y un valor $P=.000$ que es menor a la significancia ($\alpha = 0,050$) por una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes y bajas entre las variables y viceversa. Afirmación que se hace mediante la prueba de Spearman con un coeficiente de correlación $Rho=-.463$, que refleja una correlación inversa o negativa débil, es decir, mientras más motivación intrínseca, menor disortografía presentan los estudiantes.
- 6.3 La motivación extrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y un valor $P=.000$ que es menor a la significancia ($\alpha = 0,050$) por una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes y bajas entre las variables y viceversa. Afirmación que se hace mediante la prueba de Spearman con un coeficiente de correlación $Rho=-.430$, que refleja una correlación inversa o negativa débil, es

decir, mientras más motivación extrínseca, menor disortografía presentan los estudiantes.

- 6.4 La disortografía cultural se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y un valor $P=.000$ que es menor a la significancia ($\alpha = 0,050$) por una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes y bajas entre las variables y viceversa. Afirmación que se hace mediante la prueba de Spearman con un coeficiente de correlación $Rho=-.443$, que refleja una correlación inversa o negativa débil, es decir, mientras más disortografía cultural, menor motivación académica presentan los estudiantes.
- 6.5 La disortografía dinámica se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, con un 95% de nivel de confianza y un valor $P=.000$ que es menor a la significancia ($\alpha = 0,050$) por una dispersión de tendencia descendente, con altas puntuaciones vinculantes y bajas entre las variables y viceversa. Afirmación que se hace mediante la prueba de Spearman con un coeficiente de correlación $Rho=-.502$, que refleja una correlación inversa o negativa media, es decir, mientras más disortografía dinámica, menor motivación académica presentan los estudiantes.
- 6.6 El *alfa de Cronbach* global del instrumento de la Escala EMPA fue de ,847 y se confirma una adecuada fiabilidad al igual que las dos dimensiones que componen el cuestionario (motivación extrínseca e intrínseca), con cierta limitación en la primera dimensión. En cambio, el *alfa de Cronbach* global del instrumento de la *prueba de niveles de disortografía* fue de ,630 y se confirma una fiabilidad al igual que las dos

dimensiones que componen el cuestionario (disortografía cultural y dinámica), con limitaciones en la segunda dimensión.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1 En base a los resultados, se sugiere incentivar el desarrollo talleres de redacción en todos los ámbitos y niveles educativos para que los estudiantes reflexionen y mejore sus capacidades comunicativas.
- 7.2 Se debe fomentar la actitud reflexiva y metacognitiva en el contenido de los trabajos académicos, en la coherencia y cohesión de ideas, sin prejuicios ni subestimar a los participantes, ya que la actitud reflexiva y contextual de los docentes debe asegurar la motivación y compromiso con el aprendizaje mediante la autorregulación y trabajo colaborativo.
- 7.3 Las instituciones superiores deben promover y facilitar el uso de espacios presenciales y virtuales para que el estudiante y docente se manifiesten de manera creativa y crítica donde el contexto social sea un elemento motivador constante.
- 7.4 Se debe fomentar más investigaciones relacionadas a las capacidades comunicativas considerando diversos factores que intervienen en la motivación académica en contextos de educación superior, especialmente en la redacción de los trabajos de investigación.

VIII. REFERENCIAS

- Aguilar, L., Casillas, E. y Fregoso, G. (2020). La motivación de estudiantes universitarios con habilidades de escritura. Sus prácticas de escritura académica. *Revista electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 19-26. <https://bit.ly/3ovzbGI>
- American Psychiatric Association (2014) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5. E. Médica Panamericana
- American Psychiatric Association (2013) DSM-5: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. 5° ed. APA.
- American Psychiatric Association (2000) Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (4ª ed.) doi:10.1176/appi.books.9780890423349
- Anaya, T. (2022) Motivación académica para la elección de temas de investigación en estudiantes de danza. *Educación y Pedagogía, ArtsEduca* 32, pp.63-75. 10.6035/artseduca.6200
- Arrispe, C.M.; Yangali, J.S.; Guerrero, M.A.; Rivera, O.; Acuña, L.A. y Arellano, C. (2020) *La Investigación Científica. Una aproximación para los estudios de posgrado.* Universidad Internacional del Ecuador
- Bandura, A. (1999). Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes. En A. Bandura (Coord.). *Autoeficacia: Cómo afrontamos los cambios de la sociedad actual.* Editorial Desclée de Brouver
- Barrionuevo, J. M. (2023) Evaluación gamificada de la gramática y acentuación para reducir la disortografía en la segunda infancia. *Revista Científica Uisrael*, 10 (3), 189 – 204. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.859>

- Broc, M.A. (2011) Voluntad para estudiar, regulación del esfuerzo, gestión eficaz del tiempo y rendimiento académico en alumnos universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 171-185 <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/45269>
- Bruno, F.E., Fernández, M. y Stover, J.B. (2020) Escala de motivación situacional académica para estudiantes universitarios: desarrollo y análisis psicométricos. *Interdisciplinaria*, 37 (1), 129-144. <http://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.8>
- Burgueño, R.; Sicilia, Á.; Alcaraz-Ibáñez, M.; Lirola, M.J., y Medina-Casaubón, J. (2020). Efectos del contenido de meta docente y la regulación motivacional académica sobre la creencia de eficacia docente del profesorado en formación inicial. *Educación XX1*, 23(1), 103-124. doi:10.5944/edu-cXX1.23672
- Cádiz, P.; Barrio, L. A.; León, D.; Hernández, A.; Milla, M. y Sotomayor, M. (2021) Motivación contextual desde la autodeterminación en las clases de Educación Física. *Retos*, 41, 88-93-<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7944703>
- Cahuana, M, Mamani-Benito, O., & Carranza R. F. (2020). Autoconcepto académico y motivación académica en jóvenes talento del departamento de Puno, Perú. *Propósitos y Representaciones*, 8(3), 788. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.788>
- Camposeco, F. (2012) *La autoeficacia como variable en la motivación intrínseca y extrínseca en matemáticas a través de un criterio ético*. (Tesis de Maestría). Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/16670/1/T34002.pdf>
- Carreño, Á. & Toscano, M. (2012). Motivos, actitudes y estrategias de aprendizaje: aprendizaje motivado en alumnos universitarios. *Revista del curriculum y formación del profesorado*, 16 (1), 126-142
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica* 1 (15), 45-54

- Chávez, L. G., Atafullas, S. C., & Ortiz, J. A. (2021). Estrategias didácticas para disminuir trastornos de dislexia y disortografía. *Revista Conrado*, 17(81), 338-344
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v17n81/1990-8644-rc-17-81-338.pdf>
- Castro, R. (2017) *Disortografía y aprendizaje en el área de comunicación en segundo grado de secundaria, Institución Educativa "Andrés Bello"; San Martín de Porres-2016.* (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo.
http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/22322/Castro_FR.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F. & Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Consejo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Tecnológica (CONCYTEC, 2020) *Guía Práctica para la Formulación y Ejecución de Proyectos de Investigación y Desarrollo (I+D)*
- Corredor, J & Romero, C. (2020). Enseñanza de la ortografía: de camino agreste a experiencia investigativa y psicosociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 81-94.
<https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10743>
- DeVellis, R. F. (1991). *Scale development: Theory and applications*. Newbury Park, CA: Sage Publications
- Dioses, A., Manrique, S. y Segura, K. (2002) Adaptación del Test de Rendimiento Ortográfico (TRO) Centro de Investigación y Publicaciones - CPAL
- Fabela, K. L., & Farías, Ó.M. (2022). Relación entre factores de regulación externa y motivación en alumnos de posgrado de Universidad Autónoma del Noreste campus

- Monclova durante emergencia sanitaria por SARS-CoV2. *Vinculatégica EFAN*, 7 (1), 166–178. <https://doi.org/10.29105/vtga7.2-53>
- Fiuza, M.J. y Fernández, M.P. (2014) Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. Manual didáctico. Ediciones Pirámide.
https://www.academia.edu/38452776/Fuiza_y_fernandez_dificultades_de_aprendizaje_y_trastornos_del_desarrollo
- Fong-Silva, W.; Fong-Amaris, W. y Colpas-Castillo, F. (2020) Autoeficacia y su asociación con la autoestima, motivación intrínseca y nivel educativo de la madre en estudiantes universitarios. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 5 (1), 217-227.
<https://doi.org/10.25214/27114406.1037>
- Fuentes-Doria, D. D., Toscano-Hernandez, A. E., Malvaceda-Espinoza, E., Diaz, J. L. y Diaz, L. (2020) Metodología de la Investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables. Universidad Pontificia Bolivariana
- Galleguillos-Herrera, P. y Olmedo-Moreno, E. (2019) Autoeficacia y motivación académica: Una medición para el logro de objetivos escolares. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9 (3), 119-135. doi:10.30552/ejihpe.v9i3.329
- Gil, J.M., Fuster, F.G., Norabuena, R.P., Maldonado, H.W., Norabuena, E.D. y Hernández, R.M. (2019) Motivación académica y su influencia en el desarrollo de las capacidades de estudiantes en el área de inglés. *Revista de Psicología*, 15 (30), 26-41.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9594>
- Guzmán, J. M. (2019) Motivación intrínseca y autoconcepto en estudiantes de comunicación de la Universidad de Lima – 2019 (Tesis de Maestría) Universidad San Martín de Porres
<https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/5599>

- Hernández, J. V., & Romero, G. H. (2020). Influencia del Liderazgo docente en la motivación de universitarios. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (13), 1-16
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018) *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana Editores
- Huertas, J. A., y Agudo, R. (2003). *Concepciones de estudiantes universitarios sobre la motivación*. En C. Monereo y J. I. Pozo (Coords.), *La Universidad ante la nueva cultura educativa* (pp. 45-62). Síntesis
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=620311>
- Huichi, F. (2018) La motivación intrínseca y las estrategias de trabajo autónomo en los estudiantes del Instituto Superior Tecnológico “Castilla” - Arequipa 2018 (Tesis de Maestría). Universidad Nacional San Agustín
<http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/7708/EDMhuatf.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lacunza, A. B.; Contini, N. y Castro, A. (2010) Las habilidades cognitivas en niños preescolares. Un estudio comparativo en un contexto de pobreza. *Acta colombiana de psicología* 13 (1), 25-34, <http://www.scielo.org.co/pdf/acp/v13n1/v13n1a03.pdf>
- Llanes, J.; Méndez-Ulrich, J.L. y Montané, A. (2021) Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de educación: una visión internacional. *Educación XXI*, 24 (1), 45-68. <http://doi.org/10.5944/educXXI.26491>
- Luria, A. R. (1980) *Fundamentos de neurolingüística*. Masson
- Luria, A. R. (1980) *Funciones corticales superiores en el hombre*. Basic Books

- Macedo, C. (2018) Expresión oral y disortografía de estudiantes del segundo grado de primaria IE 2064 Puente Piedra, 2018 (Tesis de Maestría) <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/25140>
- Medina, J. L. (2019) Disortografía y resultados de aprendizaje en cuarto grado de primaria en una institución privada de San Juan De Lurigancho (Tesis de Maestría) Universidad Cesar Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/40004>
- Mendoza, Y. y Palomino, L. (2018) Estrategias metacognitivas en la disortografía en estudiantes de educación primaria. Ayacucho, 2018 (Tesis de maestría) Universidad César Vallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/30150>
- OCDE (2021) Informe: Panorama de la educación, Indicadores de la OCDE 2021. Ministerio de Educación Y Formación Profesional. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:3922aacd-04c0-45ac-b8d4-4aebb9b96ab5/panorama-2021-papel.pdf>
- Orbegoso, A. (2016) La motivación intrínseca según Ryan & Deci y algunas recomendaciones para maestros. *Educare*, ISSN 2447-5432, 2 (1), p. 75-93. DOI: <http://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v2.n1.p.75-93>
- Otondo, M., y Bascur, C. (2020). Disortografía y métodos de intervención educativa, *Praxis Pedagógica*, 20(27), 5-28. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.27.2020.5-28>
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (1992). CIE-10. Trastornos Mentales y del Comportamiento. Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones clínicas y pautas para el diagnóstico. OMS
- Paucar, P. (2015). Estrategias de aprendizaje, motivación para el estudio y comprensión lectora en estudiantes de la Facultad de Educación de la UNMSM. (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.

- Pegalajar-Palomino, M. C. (2020). Relación entre la motivación académico-personal del estudiante novel en educación y las estrategias de trabajo autónomo. *Formación universitaria*, 13(5), 257-268
- Pérez, N. & Castejón, J. (2017). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22) <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article6/texto.html>
- Quevedo-Blasco, R.; Quevedo-Blasco, V. J. y Téllez-Trani, M. (2016) Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 6 (2), 83-105, doi: 10.30552/ejihpe.v6i2.163
- Resolución del Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD (2016) Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar Grados Académicos y Títulos Profesionales – RENATI. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/aprueban-reglamento-del-registro-nacional-de-trabajos-de-inv-resolucion-no-033-2016-suneducd-1425605-1/>
- Rivadeneira-Zeña M. y Ñique-Carbajal C. (2023) Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *FEM*; 26: 13-7 DOI 10.33588/fem.261.1254
- Rivas, M y Fernández, P. (2011). *Dislexia, Disortografía, Digrafía*. Madrid, España: Pirámide
- Rodríguez, J. L. (2020) Alternativas Motivadoras en la Superación de la Disortografía en el Proceso de Aprendizaje. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 4 (1). <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/480/4802170016/index.html>

- Romero, M. G., Alonso, J. M. R., & Romero, J. G. (2020). Aproximación conceptual a la disortografía. Aportaciones docentes / Conceptual approach to disortography. Teaching contributions. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 18814–18820. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-159>
- Ryan, R. y Deci, E. (2020) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*. 68-78.10.1037/0003-006X.55.1.68
- Santillana (2012). Las habilidades cognitivas en la escuela. *Revista Pizarra Santillana* (5) <http://www.santillana.com.ve/pizarra.asp?idpizarra=16&idarticulo=42>
- Suárez, S., Suárez, A., Guisado, I. y Suárez, M. (2019) La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado. *Didáctica*. 31, 135-145. <https://dx.doi.org/10.5209/dida.65945>
- Tenicela, L. V. (2017) El déficit de atención y su relación con disortografía de los estudiantes de educación secundaria en la Institución Educativa N° 1226, Sol de Vitarte, UGEL 06, Distrito de Ate (Tesis de Maestría) <https://repositorio.une.edu.pe/handle/UNE/1890?show=full>
- Vargas, I.D. (2018) La orientación psicopedagogía como herramienta para disminuir los errores de la disortografía en los niños del segundo grado de primaria de la i. e. n° 1049 “Juana Alarco de Dammert” – Cercado de Lima – 2016 (Trabajo Académico de Segunda Especialidad) Universidad Nacional Federico Villarreal <https://repositorio.unfv.edu.pe/handle/20.500.13084/3048>
- Zupardo, L. (2020) Evaluación de los efectos del tratamiento de rehabilitación de la autoestima y del comportamiento en un grupo de pacientes diagnosticados con dislexia

y disortografía. Tesis Doctoral. Universidad Granada. ISBN: 978-84-1306-576-2
<http://hdl.handle.net/10481/63367>

Zupardo L., Rodríguez Fuentes, A., & Serrano F. (2017). Modelo piloto de estudio del tratamiento rehabilitador de autoestima y comportamiento en adolescentes con dislexia y disortografía mediante su mejora lectoescritora. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), 359 - 400. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.174>

ANEXOS

Anexo A: MATRIZ DE CONSISTENCIA

MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LIMA- 2023

PROBLEMA	OBJETIVO	HIPÓTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA E INSTRUMENTOS
¿Qué relación existe entre motivación académica y la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?	Determinar la relación entre motivación académica y la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.	H _i . La motivación académica se relaciona significativamente con la disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.	V.1. Motivación Académica Dimensiones: Extrínseca Intrínseca	Tipo: Básico Enfoque: Cuantitativo Alcance: Correlacional Método: No experimental – Transversal
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	V.2. Nivel de disortografía	Población: Estudiantes de educación superior de Lima
¿Cuál es la relación entre la motivación intrínseca y el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?	Determinar la relación entre la motivación intrínseca y el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.	La motivación intrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima-2023.	Dimensiones: 1. Disortografía cultural - Ortografía reglada Uso de Signos de puntuación Uso de mayúsculas Uso de consonantes Entonación y acentuación	Muestra: 176 estudiantes de cuatro instituciones de educación superior
¿Cuál es la relación entre la motivación extrínseca y el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?	Determinar la relación entre la motivación extrínseca y el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.	La motivación extrínseca se relaciona significativamente con el nivel de disortografía en los estudiantes de educación superior, Lima-2023.	- Ortografía arbitraria (No corresponde a ninguna regla) Conversión o sustitución fonológica Conversión grafémica	Muestreo: intencional, no probabilístico estratificado.
¿Cuál es la relación entre la disortografía cultural y la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?	Determinar la relación entre la disortografía cultural y la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.	La disortografía cultural se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima-2023.	2. Disortografía dinámica Redundancia de términos Cohesión y coordinación de género y número Cacografía Coherencia y claridad de ideas	Técnicas: - Análisis Documental - Encuesta
¿Cuál es la relación entre la disortografía dinámica y la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023?	Determinar la relación entre la disortografía dinámica y la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima- 2023.	La disortografía dinámica se relaciona significativamente con la motivación académica en los estudiantes de educación superior, Lima-2023.		Instrumentos: Cuestionario tipo Likert - Adaptación del Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) de Quevedo-Blasco et al. (2016) - Prueba de nivel disortográfico

Anexo B: TABLA DE OPERACIONALIZACIÓN
MOTIVACIÓN ACADÉMICA Y DISORTOGRAFÍA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR, LIMA- 2023

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escalas
Variable 1: Motivación Académica	La motivación académica se evidencia en el grado de esfuerzo para lograr sus metas de aprendizaje, iniciando desde una regulación externa y complementa con lo interno (Anaya, 2022) ya que es el impulso fisiológico y emocional (intrínseca) o social (extrínseca) que dirige el interés hacia una meta relacionada con alcanzar el placer o evitar el fracaso (Aguilar et. al. 2020). Por ello, la motivación puede ser dividida de manera intrínseca cuando surge de la persona, y extrínseca, cuando los factores externos impulsan a la realización de una actividad (Hernández y Romero, 2020, p. 4), por ello, Anaya (2022) lo consideraba un acto volitivo por la conjunción de factores intrínsecos y extrínsecos donde el estudiante se esfuerza por aprender lo que desea.	Aplicación de 16 reactivos mediante la adaptación del Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA) de Quevedo-Blasco et al. (2016)	Motivación externa Motivación Interna	Actitudes Tareas Actitudes Tareas	1, 2,3,4 5,6,7,8 9,10,11, 12 13,14,15,16	Ordinal: Siempre (5) Casi siempre (4) Algunas veces (3) Casi nunca (2) Nunca (1)
Variable 2: Disortografía	Trastorno del lenguaje específico de la escritura relacionado a la transcripción del código escrito de forma inexacta evidenciada en la asociación del sonido y su grafía basado la norma ortográfica (Pinillos, 2017 citado en Otondo y Bascur, 2020). Asimismo, García (1989, citado en Rodríguez, 2020) lo consideró como el “conjunto de errores de la escritura que afectan a la palabra, y no a su trazado o grafía” (p. 12) siendo esta definición relevante y explícita ya que sintetiza las dificultades relacionadas con la escritura y diferenciándolo de otros trastornos como la disgrafía (Romero et al. 2020). Además, Luria (1980), Tsvetova (1977) y Romero et al. (2020) consideraron siete tipos de disortografía de los cuales se destaca para un contexto universitario, la disortografía cultural y dinámica.	Aplicación de la prueba basada en la Medición disortográfica cultural (M.D.C.) y en la Medición disortográfica dinámica (M.D.D.).	Disortografía cultural Disortografía dinámica	- Ortografía reglada Uso de Signos de puntuación Uso de mayúsculas Uso de consonantes Entonación y acentuación - Ortografía arbitraria (No responde alguna regla) Conversión o sustitución fonológica Conversión grafémica - Redundancia de términos - Cohesión y coordinación de género y número - Cacografía - Coherencia y claridad de ideas	Caso 1 y 2 3, 4 5, 6 7, 8 9, 109 11, 12 13, 14 15, 16 17, 18 19, 20	Sin Dificultad (SD) : 4 puntos Leve (L): 3 puntos (un error) Moderado (M) : 2 puntos (dos errores) Severo (S) : 1 punto (más de dos errores)

Anexo C
Cuestionario de Evaluación Motivacional
 (Quevedo-Blasco et al. 2016) Adaptado

Datos generales:

Género: a. Femenino b. Masculino Edad: Procedencia:

Instrucciones: Marque con una **X** la alternativa que concuerda ya que se busca conocer su opinión, por lo que agradecemos su gentil colaboración. La escala de valoración es:

5	4	3	2	1
Siempre	Casi siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca

N°	Ítems	S	CS	AV	CN	N
1	Me preocupa lo que piensan mis compañeros de clase, cuando obtengo bajas notas.					
2	Me gusta que los compañeros de clase me feliciten por mi redacción.					
3	Cuando el profesor pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros se rían de mí por no saber la respuesta.					
4	Me entusiasma cuando el profesor solicita opinar en clase.					
5	Estudio y realizo las tareas para ganar la confianza del profesor.					
6	Me gusta que el profesor me felicite por mi redacción.					
7	Estudio más cuando el profesor fomenta redactar textos.					
8	Me preocupa lo que el profesor piense de mí cuando no realizo las tareas.					
9	Estudio para cambiar cosas de mi vida que no me gustan.					
10	Cuando logro buenas notas, me sigo esforzando para obtener más.					
11	Me siento bien conmigo mismo cuando redacto textos.					
12	Estudio e intento mejorar mi redacción cada día para superar obstáculos.					
13	Estudio y realizo las tareas para sentirme más responsable.					
14	Estudio para tener más aciertos en la redacción.					
15	Estudio y me esfuerzo en clase para mejorar mis notas.					
16	Estudio para comprender a los demás y mejorar mi redacción.					

Anexo D PRUEBA DE NIVELES DE DISORTOGRAFÍA

Datos generales:

Género: a. Femenino b. Masculino Edad: Procedencia:

La aplicación de la prueba tiene la intención de identificar los probables niveles de disortografía de los estudiantes universitarios, para lo cual agradecemos anticipadamente su gentil colaboración.

Instrucciones: Lea detenidamente cada ítem y marque con una X la alternativa que crea conveniente.

1. Selecciona la alternativa que evidencie el uso adecuado de los signos de puntuación:

Ortografía Reglada: uso de Signos de Puntuación	Caso 1	<p>a. Ellos explicaron sus instrumentos y demás; nosotros, también. Recuerda, futuros egresados, que sus proyectos serán publicados.</p> <p>b. Ellos explicaron sus instrumentos y demás, nosotros también. Recuerda, futuros egresados, sus proyectos serán publicados</p> <p>c. Ellos explicaron sus instrumentos y demás, nosotros también. Recuerda futuros egresados, sus proyectos serán publicados.</p> <p>d. Ellos explicaron sus instrumentos y demás; nosotros también. Recuerda futuros egresados, sus proyectos, serán publicados.</p>
	Caso 2	<p>a. ¿Cómo vas con la investigación?, ¿mañana sustentas? Espero todo vaya bien.</p> <p>b. ¿Cómo vas con la investigación? . Mañana sustentas. Espero todo vaya bien.</p> <p>c. ¿Cómo vas con la investigación? . ¿Mañana sustentas? . Espero todo vaya bien.</p> <p>d. Como vas con la investigación ¿mañana sustentas? espero todo vaya bien</p>

2. Selecciona la alternativa que completa la oración y evidencia el uso correcto de las mayúsculas:

Ortografía Reglada: uso de mayúsculas	3.	<p>En la recogí nuestra pos -.....</p> <p>a. avenida Universitaria / investigación / Turnitin</p> <p>b. Avenida Universitaria / investigación / Turnitin</p> <p>c. Avenida Universitaria / Investigación / Turnitin</p> <p>d. Avenida Universitaria / Investigación / turnitin</p>
	4.	<p>El fue desaprobado por el Vicente, del ; pese a ello recordemos a Hugo, quien señaló: “..... viven aquellos que luchan”.</p> <p>a. proyecto / señor / presidente / jurado / Solo</p> <p>b. proyecto / señor / presidente / Jurado / Solo</p> <p>c. proyecto / señor / Presidente / Jurado / Solo</p> <p>d. Proyecto / Señor / Presidente / jurado / Sólo</p>

3. Selecciona la alternativa que completa y evidencia el uso correcto de las consonantes:

Ortografía Reglada: uso de consonantes	5.	La investigación durante este evidenció o algún disléxico. a. reestructurada / ciclo / prestigio / trastorno b. reestructurada / ciclo / prestigio / transtorno c. reestructurada / ciclo / prestijio / trastorno d. reestructurada / ciglo / prestijio / transtorno
	6. la de la revancha, detrás de la reja del, evidenciaría ... a. Analizar / petición / escenario / indiscreción b. Analisar / petición / escenario / indiscreción c. Analisar / petición / escenario / indiscreción d. Analizar / petisión / esenario / indiscreción

4. Seleccione la alternativa que completa y acentúa adecuadamente:

Ortografía Reglada: entonación y acentuación	7.	No encuentro las causas Es confuso, pese a que me presentó sus de fuentes no a. aún / capítulos / dieciséis /mas / convenció b. aún / capítulos / dieciséis /más / convenció c. aun / capítulos / dieciseis /más / convenció d. aun / capitulos / dieciseis /más / convenció
	8. problemas porque ellos no elaborado el de los resultados, por tanto, no deje entrar a lleguen tarde. a. Hubo / habían / cómputo / quienes b. Hubo / había / cómputo / quienes c. Hubieron / habían / computo / quienes d. Huvo / habían / cómputo / quiénes

5. Seleccione la alternativa que contiene las palabras adecuadas para completar el sentido de la oración.

Ortografía arbitraria: conversión fonológica	9.	Los autores los probables, ya que la obtención pública reflejó la de los resultados. a. Ahuyentaron / cohechos / hidalguía b. Auyentaron / cohechos / hidalguía c. Ahuyentaron / coechos / hidalgía d. Ahullentaron / coechos / hidalgia
	10.	Un trabajo permite la redacción de las diversas referencias a. deshecho / avalar / sencilla / vigentes b. desecho / avalar / sencilla / vigentes

	c. deshecho / abalar / sencilla / vigentes d. deshecho / abalar / sensilla / vigentes
--	--

6. Seleccione la alternativa donde te permita evidenciar la conversión o sustitución grafémica:

Ortografía arbitraria: conversión grafémica	1.	¡....., qué terrible! observé la sustentación de unos amigos donde un momento de preguntas. a. Ay – Ahí – hay b. Ay – Allí – hay c. Ay – hay – hay d. Hay – Allí – ay
	2.	Mi profesora fue una mujer y respetada, ya que mucho de las plantas y nos demostró cómo obtener la de los árboles para curar enfermedades. a. Sabia – sabía – savia b. Sabia – sabía – sabia c. Sabia – sabia – sabia d. Sabía – sabia – sabia

7. Seleccione la alternativa de términos redundantes que distorsiona el sentido de la oración.

Disortografía dinámica: redundancia de términos	3.	Se evalúa saberes previos para poder escribir un argumento basado en citas con fuentes evidenciado en el listado de las referencias. a. previos – poder – con fuentes – el listado de b. poder – con fuentes – lista de c. previos – con fuentes – lista de d. con fuentes
	4.	Le voy a retar un reto, con la medición de unas hipótesis cuantitativas para poder lograr la culminación del trabajo final. a. un reto – poder – lograr - final b. un reto – poder – final c. poder – lograr - final d. un reto

8. Seleccione la alternativa cuyas palabras completan el sentido de la oración.

Disortografía dinámica: cohesión y coordinación de	5. hipótesis está extensa porque la mayoría que explicar la participación de a. La - demasiado – cree – debe - las ONG b. Las - demasiada – cree – debe – las ONGs c. Las - demasiada – creen – debe – las ONGs d. La demasiada – cree – debería – ONGs
--	----	--

		Es seguro nos, aunque no entendí viajaron desde la capacitación de
	6.	<p>a. que – quiere - por qué – bastante - las TIC</p> <p>b. que - quiera - porque – bastante - las TICS</p> <p>c. que – quiere - por que – bastantes - las TICs</p> <p>d. de que – quiera - porque – bastantes – TICs</p>

9. Seleccione la alternativa que contiene las grafías adecuadas para completar el sentido de la oración.

Disortografía dinámica: cacografía	7.	<p>Aprobar Investiga.....ión durante este ciclo, ya que la ma....a curricular lo exi...e.</p> <p>a. é – c – ll – g</p> <p>b. é – c – ll – gu</p> <p>c. é – c – y – gu</p> <p>d. e – s – ll – gu</p>
	8.	<p>No de....emos tra....gredir las normas de la redacción científica porque se tra...mite eviden...ias de una pesqui...a.</p> <p>a. b – s – ns – c – s</p> <p>b. b – s – ns – c – z</p> <p>c. b – ns – ns - s – z</p> <p>d. v - s – ns – s – z</p>

10. En los siguientes casos, selecciona la alternativa que evidencie coherencia y claridad de ideas:

Disortografía dinámica: Coherencia y claridad de ideas	19.	<p>a. El joven desmemoriado es un luchador fortísimo y pulquérrimo que leyó la justificación y no cabe duda de que es el mejor.</p> <p>b. No cabe duda de que es el mejor, el joven desmemoriado es un luchador fuertísimo y pulquérrimo que leyó la justificación.</p> <p>c. Es un luchador fuertísimo y pulcrísimo, el joven desmemoriado que leyó la justificación y no cabe duda de que es el mejor.</p> <p>d. Es un luchador fuertísimo y pulcrísimo, el joven desmemorizado que leo la justificación y no cabe duda que es el mejor.</p>
	20.	<p>a. Hasta que no me hablen, no les hablaré, ya que curso el noveno ciclo y lo descifraré, caiga quien cayere.</p> <p>b. Hasta que no me hablen, no les hablo, ya que estoy en el noveno ciclo y, caiga quien caiga, lo descifraré.</p> <p>c. No les hablaré, hasta que no me hablen, caiga quien cayere, ya que estoy en el noveno ciclo y lo descifraré.</p> <p>d. Caiga quien caiga, no les hablo, hasta que no me hablen, ya que estoy en el noveno ciclo y lo descifraré.</p>

Anexo E

Comunicación con el Dr. Quevedo -Blasco, autor de la escala *EMPA*

The screenshot shows a Gmail interface with the search bar containing 'rquevedo@ugres'. The email list shows two messages:

Message 1: From Aldo Aguayo Meléndez (aldaguayo@edq.ugr.es) to rquevedo@ugres, dated 23 oct 2022, 10:38. Subject: Solicito autorización y la versión operacionalizada de su instrumento. The body text reads: "Buen día, Dr. Quevedo-Blasco. Un gusto de saludarlo y felicitarlo por los aportes que brinda a la comunidad académica. Actualmente, estoy planificando una investigación relacionado a la motivación académica, por ese motivo, me interesaría aplicar el instrumento aneado en su artículo titulado: 'Cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)'. Por ello, permítame solicitarle autorización y me facilite la versión operacionalizada de su instrumento, donde me permita identificar las dimensiones o indicadores, ya que coincido con su interés de fomentar investigaciones en la educación. Espero su comprensión y apoyo a mis intenciones. Atentamente, Aldo Aguayo Meléndez, <https://orcid.org/0000-0002-1567-6003>".

Message 2: From Raul Quevedo-Blasco (rquevedo@ugr.es) to aldaguayo@edq.ugr.es, dated 24 oct 2022, 09:03. The body text reads: "Estimado Aldo Aguayo Meléndez, en el siguiente link puede acceder al artículo (Instrumento completo) publicado en la revista: https://res.mdpi.com/d_attachment/ijlhrce/ijlhrce-06-00083/article_deploy/ijlhrce-06-00083.pdf. Para un correcto uso del instrumento, lo deberá citar y referencia correctamente. Atentamente, ...". Below the text is a list of his credentials and affiliations: "Dr. Raúl Quevedo Blasco, Profesor Titular de Evaluación Psicológica, Facultad de Psicología, Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológico, Centro de Investigación Mente, Cerebro y Comportamiento (CINOC), Responsable del Laboratorio del Sueño y Promoción de la Salud de la Universidad de Granada, Miembro del grupo de Psicofisiología Clínica y Promoción de la Salud-UGR (CTS361), Coordinador del MU en Psicología Jurídica y Forense-EIP, Universidad de Granada (España)". At the bottom of the email is the seal of the University of Granada.

Anexo F

Resultados de fiabilidad del instrumento cuestionario de evaluación motivacional del proceso de aprendizaje (EMPA)

<i>Escala total - Fiabilidad</i>				
	Alfa de Cronbach	N de elementos		
	,847	16		
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Me preocupa lo que piensan mis compañeros de clase, cuando obtengo bajas notas.	44,56	48,564	,323	,845
2. Me gusta que los compañeros de clase me feliciten por mi redacción.	43,76	47,700	,267	,850
3. Cuando el profesor pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros se rían de mí por no saber la respuesta.	44,28	51,152	-,009	,867
4. Me entusiasma cuando el profesor solicita opinar en clase.	43,78	44,383	,493	,837
5. Estudio y realizo las tareas para ganar la confianza del profesor.	43,49	44,905	,520	,835
6. Me gusta que el profesor me felicite por mi redacción.	43,05	46,850	,426	,840
7. Estudio más cuando el profesor fomenta redactar textos.	43,43	45,489	,527	,835
8. Me preocupa lo que el profesor piense de mí cuando no realizo las tareas.	43,18	46,821	,363	,844
9. Estudio para cambiar cosas de mi vida que no me gustan.	43,09	45,496	,503	,836
10. Cuando logro buenas notas, me sigo esforzando para obtener más.	42,76	46,226	,606	,833
11. Me siento bien conmigo mismo cuando redacto textos.	43,16	45,144	,583	,832

12. Estudio e intento mejorar mi redacción cada día para superar obstáculos.	43,03	44,704	,610	,831
13. Estudio y realizo las tareas para sentirme más responsable.	42,86	45,718	,599	,832
14. Estudio para tener más aciertos en la redacción.	43,03	44,788	,652	,829
15. Estudio y me esfuerzo en clase para mejorar mis notas.	42,87	45,268	,636	,830
16. Estudio para comprender a los demás y mejorar mi redacción.	42,94	45,259	,625	,831
<i>Dimensión de motivación externa - Fiabilidad</i>				
Alfa de Cronbach		N de elementos		
,689		8		
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Me preocupa lo que piensan mis compañeros de clase, cuando obtengo bajas notas.	18,56	13,154	,388	,662
2. Me gusta que los compañeros de clase me feliciten por mi redacción.	17,76	12,163	,376	,661
3. Cuando el profesor pregunta en clase, me preocupa que mis compañeros se rían de mí por no saber la respuesta.	18,28	13,573	,127	,722
4. Me entusiasma cuando el profesor solicita opinar en clase.	17,78	12,215	,319	,677
5. Estudio y realizo las tareas para ganar la confianza del profesor.	17,49	11,789	,462	,640
6. Me gusta que el profesor me felicite por mi redacción.	17,05	11,860	,559	,623
7. Estudio más cuando el profesor fomenta redactar textos.	17,43	12,584	,378	,660
8. Me preocupa lo que el profesor piense de mí cuando no realizo las tareas.	17,18	11,537	,525	,625

Dimensión de motivación interna - Fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos			
,898	8			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
9. Estudio para cambiar cosas de mi vida que no me gustan.	22,88	16,847	,536	,900
10. Cuando logro buenas notas, me sigo esforzando para obtener más.	22,54	17,219	,682	,885
11. Me siento bien conmigo mismo cuando redacto textos.	22,94	16,796	,598	,893
12. Estudio e intento mejorar mi redacción cada día para superar obstáculos.	22,81	15,586	,789	,874
13. Estudio y realizo las tareas para sentirme más responsable.	22,65	16,968	,655	,887
14. Estudio para tener más aciertos en la redacción.	22,81	16,196	,743	,879
15. Estudio y me esfuerzo en clase para mejorar mis notas.	22,66	16,502	,729	,880
16. Estudio para comprender a los demás y mejorar mi redacción.	22,72	16,288	,754	,878

Fiabilidad a través de división por mitades

Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,689
		N de elementos	8 ^a
	Parte 2	Valor	,898
		N de elementos	8 ^b
N total de elementos			16
Correlación entre formularios			,419
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,591
	Longitud desigual		,591
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,586

a. Los elementos son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8.

b. Los elementos son: 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.

Anexo G

Resultados de fiabilidad del instrumento prueba de niveles de disortografía

<i>Escala total - Fiabilidad</i>				
Alfa de Cronbach	N de elementos			
,630	20			
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Ortografía Reglada: uso de Signos de Puntuación I	64,75	29,200	,308	,606
2. Ortografía Reglada: uso de Signos de Puntuación II	64,31	29,291	,248	,614
3. Ortografía Reglada: uso de mayúsculas I	64,26	29,037	,368	,599
4. Ortografía Reglada: uso de mayúsculas II	64,46	29,851	,176	,626
5. Ortografía Reglada: uso de consonantes I	64,08	30,477	,346	,608
6. Ortografía Reglada: uso de consonantes II	63,64	32,255	,159	,626
7. Ortografía Reglada: entonación y acentuación I	63,98	30,610	,305	,611
8. Ortografía Reglada: entonación y acentuación II	64,04	29,640	,295	,608
9. Ortografía arbitraria: conversión fonológica I	63,73	31,736	,213	,622
10. Ortografía arbitraria: conversión fonológica II	63,85	31,452	,216	,620
11. Ortografía arbitraria: conversión gráfemica I	63,90	31,757	,174	,624
12. Ortografía arbitraria: conversión gráfemica II	63,67	32,161	,239	,624
13. Disortografía dinámica: redundancia de términos I	64,83	28,182	,290	,608
14. Disortografía dinámica: redundancia de términos II	64,66	28,712	,305	,606
15. Disortografía dinámica: cohesión y coordinación de género y número I	64,56	28,838	,162	,637
16. Disortografía dinámica: cohesión y coordinación de género y número II	64,43	29,174	,238	,616
17. Disortografía dinámica: cacografía I	63,65	32,526	,112	,629
18. Disortografía dinámica: cacografía II	64,02	31,621	,103	,631
19. Disortografía dinámica: Coherencia y claridad de ideas I	64,35	29,936	,237	,616

20. Disortografía dinámica: Coherencia y claridad de ideas II	65,11	29,660	,195	,623
---	-------	--------	------	------

Dimensión de Disortografía Cultural - Fiabilidad

	Alfa de Cronbach		N de elementos	
	,608		12	
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Ortografía Reglada: uso de Signos de Puntuación I	39,61	10,345	,304	,578
2. Ortografía Reglada: uso de Signos de Puntuación II	39,18	10,463	,221	,604
3. Ortografía Reglada: uso de mayúsculas I	39,12	10,005	,424	,547
4. Ortografía Reglada: uso de mayúsculas II	39,32	10,179	,240	,602
5. Ortografía Reglada: uso de consonantes I	38,95	11,334	,320	,578
6. Ortografía Reglada: uso de consonantes II	38,50	12,168	,263	,594
7. Ortografía Reglada: entonación y acentuación I	38,84	11,354	,294	,581
8. Ortografía Reglada: entonación y acentuación II	38,91	10,338	,352	,565
9. Ortografía arbitraria: conversión fonológica I	38,59	11,991	,233	,594
10. Ortografía arbitraria: conversión fonológica II	38,72	11,531	,311	,581
11. Ortografía arbitraria: conversión gráfemica I	38,76	12,163	,138	,606
12. Ortografía arbitraria: conversión gráfemica II	38,53	12,441	,191	,602

Dimensión de Disortografía dinámica – Fiabilidad

	Alfa de Cronbach		N de elementos	
	,444		8	
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
13. Disortografía dinámica: redundancia de términos I	22,37	9,205	,266	,375
14. Disortografía dinámica: redundancia de términos II	22,20	9,234	,346	,340

15. Disortografía dinámica: cohesión y coordinación de género y número I	22,10	9,042	,186	,425
16. Disortografía dinámica: cohesión y coordinación de género y número II	21,97	10,283	,140	,436
17. Disortografía dinámica: cacografía I	21,19	11,943	,159	,438
18. Disortografía dinámica: cacografía II	21,56	11,322	,102	,443
19. Disortografía dinámica: Coherencia y claridad de ideas I	21,90	10,136	,257	,387
20. Disortografía dinámica: Coherencia y claridad de ideas II	22,66	10,207	,155	,429

<i>Fiabilidad a través de división por mitades</i>			
Alfa de Cronbach	Parte 1	Valor	,600
		N de elementos	10 ^a
	Parte 2	Valor	,464
		N de elementos	10 ^b
N total de elementos			20
Correlación entre formularios			,308
Coeficiente de Spearman-Brown	Longitud igual		,471
	Longitud desigual		,471
Coeficiente de dos mitades de Guttman			,471

a. Los elementos son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10.

b. Los elementos son: 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20.