

# Motivación Académica y Disortografía en estudiantes de educación superior de Lima

## Academic Motivation and Dysorthography in higher education students in Lima

Aldo Aguayo-Melendez<sup>1</sup><sup>1</sup>Escuela de Oficiales de la FAP, Perú. ORCID: [0000-0002-1357-5503](https://orcid.org/0000-0002-1357-5503) E-mail: [aaguayo@eofap.edu.pe](mailto:aaguayo@eofap.edu.pe)

Recibido: 31/09/2024

Aceptado: 12/12/2024

Sección: Artículo Original

**Resumen**

La presente investigación se sustenta en las dificultades y limitaciones evidenciadas en la redacción ortográfica y normativa por ello, se buscó relacionar la motivación académica con los niveles de disortografía en estudiantes de educación superior. Se empleó una investigación de enfoque cuantitativo, con alcance correlacional y diseño transversal, y se aplicó dos cuestionarios con medición ordinal, validados y confiables (.821 y .930, respectivamente) a 176 estudiantes de universidades e instituto tecnológico seleccionados por muestreo no probabilístico e intencional, donde el 72.2% son mujeres y el 81.2% se ubican en el rango de 17 a 26 años. Entre los resultados estadísticos, se evidencia la relación entre la disortografía con las dimensiones: a) motivación intrínseca (-.463) y b) extrínseca (-.430) lo que reflejan correlaciones inversas, es decir, mientras más motivación intrínseca o extrínseca, menor disortografía presentan los estudiantes. Además, la motivación académica se relaciona con la disortografía: a) cultural (-.443) y con la b) dinámica (-.502) lo que evidencia correlaciones inversas, mientras más disortografía cultural y dinámica, menor motivación. Por ello, se concluye que ambas variables se relacionan de manera inversa ( $Rho = -.437$ ) ya que los estudiantes con mayor nivel de disortografía evidencian menor motivación académica en este contexto educativo.

**Palabras clave:** motivación intrínseca, motivación extrínseca, ortografía, redacción, trastorno.

**Abstract**

The present research is based on the difficulties and limitations evident in orthographic and normative writing, therefore, we sought to relate academic motivation with the levels of dysorthography in higher education students. A quantitative approach research was used, with a correlational scope and cross-sectional design, and two questionnaires with ordinal measurement, validated and reliable (.821 and .930, respectively) were applied to 176 students from universities and technological institutes selected by non-probabilistic sampling and intentional, where 72.2% are women and 81.2% are between 17 and 26 years old. Among the statistical results, the relationship between dysorthography with the dimensions is evident: a) intrinsic motivation (-.463) and b) extrinsic (-.430), which reflect inverse correlations, that is, the more intrinsic or extrinsic motivation, the lower dysorthography presented by students. Furthermore, academic motivation is related to dysorthography: a) cultural (-.443) and b) dynamic (-.502), which shows inverse correlations, the more cultural and dynamic dysorthography, the less motivation. Therefore, it is concluded that both variables are inversely related ( $Rho = -.437$ ) since students with a higher level of dysorthography show less academic motivation in this educational context.

**Keywords:** intrinsic motivation, extrinsic motivation, spelling, writing, disorder.

## Introducción

La motivación académica es un factor o estrategia para desarrollar autonomía y compromiso en los estudiantes, especialmente en el alcance de sus objetivos, mediante experiencias de aprendizajes que involucran aspectos socioemocionales, en consecuencia, este factor transversal y comunicacional requiere actitudes y respuestas ante los diversos efectos sociopersonales que influyen en el compromiso social, más aún cuando se elaboran trabajos académicos. Además, se reconoce que un estudiante motivado se adapta fácilmente a los diversos ámbitos educativos y asume retos reguladores en la redacción, que le permita disminuir dificultades sintácticas y de cohesión, especialmente en el contexto universitario, donde se requiere perseverancia y actitud para lograr metas académicas (Cahuana et al., 2020).

La disortografía es una evidencia de las limitaciones del aprendizaje que provoca un trastorno social mediante la comunicación escrita y afecta en la estima de los jóvenes, especialmente en la capacidad verbal. Por ello, los docentes deben evitar la memorización de reglas ortográficas que afecta la comprensión y producción textual (Macas et al., 2024) y reflexionar que la ortografía es más relevante que la caligrafía, por tanto, se debe prevenir algunos efectos de la disortografía como son los errores ortográficos y deficiencias en la redacción (Rodríguez, 2020). En este sentido, surge la necesidad de hacer seguimiento de la capacidad de comprender y aplicar reglas ortográficas desde la infancia (Yucato et al., 2024).

**312** Asimismo, la interacción en las redes sociales evidencia diversos errores ortográficos, pese a justificar las abreviaturas e inmediatez por la demanda de la comunicación digital, por ello, algunos consideran que los usuarios que tienen mala ortografía, también lo demostrarán en sus mensajes instantáneos. Por tanto, las herramientas tecnológicas fortalecen la capacidad de redactar, sin embargo, su mal uso permite que el nivel de redacción del universitario disminuya, por ejemplo, el uso de celular te ofrece y te limita con la opción del corrector ortográfico, así como el uso de un léxico peculiar y abreviaturas para acortar mensajes (Tamay – Crespo et al. 2023).

Internacionalmente, el aumento de personas con dificultades en la comprensión y redacción obligó a la Organización Mundial de la Salud y la Asociación Psiquiatría Americana (2014) en concientizar sobre las consecuencias de las dificultades de aprendizaje, entre ellas la disgrafía y la disortografía, que alteran

en la socialización de una comunidad. Asimismo, el universitario español evidenció dificultades ortográficas y de acentuación por la poca atención e interés a la normativa, y pese a que muchos resaltan la importancia de redactar digitalmente, discrepan con las reglas gramaticales ya que son justificadas por las preferencias lingüísticas o el nivel sociocultural del hablante (Suárez et al., 2019).

En América Latina, durante el 2021, se realizaron diversos estudios relacionados a los indicadores del sistema educativo, especialmente en el contexto superior, donde los procesos de diagnóstico evidenciaron confusión al redactar los términos: “envió” en vez de “envío”, y frases, como: “Buenas tardes, Profesor: ahí le envió el trabajo de la clase”, lo que demuestra una actividad memorística y no lógica en la marcación de tilde (Corredor y Romero, 2020). Otra evidencia es que diversos repositorios solo permiten acceder al resumen de investigaciones de los egresados, y por ese motivo algunos consideran que existe un temor a mostrar el contenido completo por la brecha ortográfica. Ante ello, la capacidad organizacional de redactar un texto es necesario para respaldar la calidad y el prestigio de uno (Yucato et al., 2024) donde las habilidades de redacción son fundamentales en la formación profesional.

Además, los productos académicos que evidencian las capacidades investigativas del estudiantado se sustentan en la cohesión y argumentación de ideas respaldados por aportes de otros académicos. En consecuencia, el canal de la redacción académica es una actividad que ayuda a desarrollar el pensamiento, la adquisición del conocimiento y la organización o cohesión de ideas que se transmiten por medio de un texto (Tamay – Crespo et al., 2023), donde las instituciones de formación profesional, mediante la investigación, deben desarrollar las habilidades lingüísticas, especialmente en la gestión de información (Simangas et al., 2024). Asimismo, Rodríguez (2023) señaló que la competencia de la redacción, que articula saberes y experiencias para producir textos académicos, no solo debe buscar un buen desempeño textual, sino en pertenecer a una comunidad académica y profesional.

Una limitación del aprendizaje ortográfico es el desinterés o desmotivación del estudiante, como consecuencia de no exigir en el proceso de evaluación textos de calidad e investigaciones relacionados a su perfil, ya que la carrera profesional debería generar una motivación permanente en todo estudiante universitario (Anaya, 2022). Por tanto, si los problemas disortográficos no son atendidos con anticipación, el

estudiante y profesional tendrá muchas dificultades en el desarrollo de su perfil e interacción verbal (Mendoza, 2020); incluso, los malos hábitos de estudio y el desinterés alteran las capacidades cognitivas del redactor, lo que provoca confusión al momento de redactar o elegir palabras y construir ideas (Macas et al., 2024).

Las limitaciones de aprendizaje en los procesos de lectura y redacción provocan un bajo rendimiento durante algunos años o etapa de la vida, lo que conlleva a dificultades en la adquisición de conocimientos y el deterioro de la imagen social que repercute en la estima personal (Macas et al., 2024); por ende, la importancia de desarrollar competencias comunicativas que permita la inclusividad académica en el entorno laboral y competitivo que estimule a interactuar y argumentar ideas relacionado al perfil laboral. En consecuencia, Aguilar et al. (2020) señalaron que el aprendizaje de la comunicación escrita se sustenta en el complemento de la motivación con la escritura académica.

Asimismo, muchos consideran que los universitarios demuestran dificultades en su autorregulación ortográfica o actitud metacognitiva que no le permita autónomamente resolver problemas mediante la criticidad y reflexión, por ello, las limitaciones sintácticas y el uso inadecuado de la puntuación incide en el aspecto socioemocional y cognitivo que altera la autopercepción de uno (Yucato et al. 2024). Por tanto, este estudio se justifica por la concientización de las experiencias y expectativas comunicativas que influyen en la personalidad y formación integral de los estudiantes, donde se destaca la necesidad de los niveles de motivación de los participantes. Además, es necesario los mecanismos para evidenciar el nivel disortográfico de los estudiantes de educación superior, ya que se busca reflexionar sobre la difusión y calidad ortográfica de los productos académicos y la claridad de la comunicación escrita mediante un instrumento que permita diagnosticar la disortografía cultural y dinámica mediante la coherencia y cohesión de ideas, la puntuación y la ortografía reglada y arbitraria. Ante ello, como objetivo de este estudio, se pretende determinar la relación entre la motivación académica y la disortografía en educación superior.

## Marco teórico

### Disortografía

Entre las distintas teorías del aprendizaje, se destaca las de Flower (1989) y Hayes (1996) donde la teoría

cognitiva e interactiva integra el contexto con la producción escrita, e incorpora el componente afectivo motivacional, por ello, se pretende relacionar la disortografía con la motivación académica de los participantes. Además, en base a la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (1985) se destaca las formas de motivación ante el constante desarrollo académico vinculados al perfil y expectativas internas – externas del estudiante, según el grado de autonomía y regulación social, por tanto, cuanto mayor sea la internalización, mayor es la autodeterminación de los comportamientos (Bruno et al., 2020).

Asimismo, la disortografía considerada disgrafía disléxica, por ser un trastorno específico de la redacción, se refiere a la transcripción de la escritura de forma inexacta, entre el sonido y su grafía, que incide en el aprendizaje y en el desarrollo de las capacidades comunicativas (Otondo y Bascur, 2020), por tanto, con el objeto de reducir la disortografía, se propone una evaluación gamificada de la Gramática y Acentuación donde el docente incluye elementos atractivos en sus materiales didácticos (Barrionuevo, 2023). En cambio, esta dificultad de escritura que afectan a la palabra, y no a su trazado, sintetiza las limitaciones de la expresión y lo diferencia con otros trastornos como la disgrafía (García, 1989, citado en Rodríguez, 2020), incluso estos errores se basan en la aptitud de transmitir el lenguaje, en la interacción de fonemas y grafemas basado en las reglas ortográficas (Romero et al., 2020). Por tanto, la disortografía es un trastorno ortográfico y académico donde la redacción evidencia imprecisión en la codificación e intención del hablante.

Tsvetova (1977) y Luria (1980) consideraron siete tipos de disortografía, entre ellas la cultural y la dinámica, donde la presencia de una no impide la presencia de otras. En consecuencia, la disortografía cultural evidencia limitaciones en el uso de la normativa ortográfica basado en las dificultades de aplicar reglas consonánticas y mayúsculas (Romero et al., 2020); en cambio, la disortografía dinámica, considerada como disgramatismo (Luria, 1980) se relaciona con la omisión de elementos sintácticos y la concordancia de género y número, donde se evidencia alteraciones sintácticas.

### Motivación Académica

La motivación académica se basa en los estímulos de iniciar y dirigir alguna conducta, comportamiento o actitud frente a una tarea académica, por ello, se hace necesario la perseverancia ante el logro de objetivos (Cahuana et al., 2020) donde se evidencia el grado de

esfuerzo para lograr aprendizajes y regulaciones, sean externas o internas, hacia una conducta persistente y especializado (Anaya, 2022). Por ello, algunos consideran que la motivación académica determina el rendimiento académico según los padres, maestros e investigadores (Medina et al., 2023).

Ciertamente, la motivación académica depende de la funcionalidad del docente, especialmente en la capacidad de la adaptabilidad social y comunicativo para reforzar los lazos culturales (Martin et al., 2024) pese a que las estrategias de enseñanza no siempre influyen positivamente en la motivación y comportamiento de los estudiantes (Izaguirre y Rangel, 2024). Por ello, la necesidad de la transversalidad de la motivación de los estudiantes en horas de clase, reto que todo docente debe asumir, a pesar de los diversos factores que influyen en los procesos de aprendizaje.

Asimismo, los procesos personales y socioambientales influyen en la motivación y experiencias académicas de los estudiantes (Katebi et al., 2024); en ese sentido, se reconoce que la motivación depende de múltiples factores internos y externos (Izaguirre y Rangel, 2024), especialmente en el desarrollo y culminación de una tarea, donde estos factores representan el motor de dicha actividad (Medina et al., 2023). Por tanto, a todo estudiante, su carrera debería generarle una motivación académica permanente (Anaya, 2022).

Además, la motivación puede ser dividida de manera intrínseca cuando surge de la persona, y extrínseca, cuando unos factores externos impulsan a la realización de una actividad (Hernández y Romero, 2020); 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. Incluso, Fabela y Farías (2021) consideraron que los estudiantes están motivados para descubrir y aprender debido a que perciben que eso le ayudará a tener una buena vida.

## Metodología

Esta investigación cuantitativa y con alcance correlacional intenta identificar el comportamiento de una variable basado en la otra sin determinar causalidad (Arrispe et al. 2020) basado en un diseño no experimental y transversal. Asimismo, se adaptó la versión española de la Evaluación Motivacional del Procesos de Aprendizaje (EMPA), instrumento de Quevedo-Blasco et al. (2016) con el fin de medir los niveles intrínseco y extrínseco de la motivación,

sistematizado en 16 ítems con escalas de siempre, casi siempre, algunas veces, casi nunca y nunca. Además, para identificar los niveles de disortografía se validó una prueba de selección múltiple con 20 reactivos, siendo ocho para la medición de disortografía cultural y 12 ítems para la medición de disortografía dinámica que permitió reflexionar sobre los errores de ortografía literal y arbitraria con cuatro escalas: sin dificultad, leve, moderado y severo. Por tanto, se utilizó el Alfa de Cronbach en una prueba piloto donde se obtuvieron valores de ,821 y ,930 para la adaptación de la Escala EMPA y la prueba de niveles de disortografía, respectivamente, lo que evidencia consistencia y una adecuada fiabilidad.

**Tabla 1**  
*Características Sociodemográficas de la muestra (n=176)*

Edad/ género	Universidad pública – UPU		Total
	17 a 26 años	27 a 55 años	
Masculino	0	1	1
Femenino	28	2	30
<b>Universidad privada – UPRI</b>			
Masculino	16	2	18
Femenino	39	1	40
<b>Universidad posgrado – UPO</b>			
Masculino	0	6	6
Femenino	0	15	15
<b>Instituto tecnológico – ITE</b>			
Masculino	21	3	24
Femenino	38	4	42
Total			176

En la tabla 1, se describe el perfil de la muestra mediante los 176 estudiantes de educación superior, cuyas edades oscilaron entre 17 a 55 años, siendo la mayoría del sexo femenino. La muestra fue seleccionada intencionalmente y por estratos, ya que 31 pertenecía a una universidad pública, 58 a una privada, 21 de posgrado y 66 a una institución tecnológica. Además, los criterios de inclusión se basaron en la pertenencia a una institución de formación académica y el consentimiento informado. Asimismo, se elaboró un formulario electrónico, en base a los ítems de los dos cuestionarios para recolectar y registrar datos de la muestra de la investigación, donde se incluyó el consentimiento informado para precisar el objeto del estudio y los aspectos éticos, conforme a Ley de Protección de Datos Personales. Por tanto, los participantes respondieron de manera voluntaria y anónima a dicha encuesta virtual que se difundió por los canales o correos institucionales durante los meses de abril y mayo de 2024. Asimismo, los datos recolectados

fueron procesados en el SPSS – 25 y para el análisis de las relaciones planteadas en los objetivos, se utilizó la prueba no paramétrica de Rho de Spearman.

### Resultados y Discusión

En base a la descripción de los resultados, se evidencia que más de la media de los estudiantes reportó niveles altos de motivación académica, lo que refleja la necesidad de experimentar o proponer estrategias que cultiven y respalden los niveles intrínseco y extrínseco de la motivación y contribuya en el bienestar general de los estudiantes. Y en relación con los resultados de la disortografía, menos de la media reportó niveles bajos de disortografía, lo que surge en la implementación de estrategias pedagógicas abordar diversos contextos académicos y explorar correlaciones con otros factores para comprender diversas dificultades ortográficas relacionadas con aspectos lógicos y coherentes.

**Tabla 2**  
*Percepción de los niveles de motivación*

			Disortografía			Total %
			Bajo	Regular	Alto	
Motivación académica	Bajo	% 0	11.8	88.2	100	
	Regular	% 8.3	66.7	25	100	
	Alto	% 71.2	9.3	19.5	100	
Motivación intrínseca	Bajo	% 0	15.2	84.8	100	
	Regular	% 0	71.4	28.6	100	
	Alto	% 66.7	12.4	20.9	100	
Motivación extrínseca	Bajo	% 0	14.3	85.7	100	
	Regular	% 52.5	26.3	21.3	100	
	Alto	% 72.1	8.2	19.7	100	

En la tabla 2, se observa en los estudiantes de educación superior que experimentan una motivación académica baja, el 88.2% evidencia niveles altos de disortografía, por ello es importante considerar a la motivación académica en el abordaje de las dificultades ortográficas, ya que junto a la autonomía y seguridad académica permiten mejorar las habilidades comunicativas. Asimismo, el 84.8% que reporta motivación intrínseca baja y el 85.7%, extrínseca baja, evidencian niveles altos de disortografía, lo que surge en la necesidad de compensar ambos niveles de motivación, ya que la extrínseca es un factor que podría ser causa de estas limitaciones ortográficas. Por tanto, se requiere implementar estrategias de aprendizaje que potencien la capacidad de redacción más aún que el aprendizaje de la escritura académica se relaciona con la motivación (Aguilar et al., 2020, citado en Merchán et al., 2023).

**Tabla 3**  
*Percepción de los niveles de disortografía*

			Motivación académica		
			Bajo	Regular	Alto
Disortografía cultural	Bajo	% 0	8.3	71.2	
	Regular	% 2.9	16.7	5.1	
	Alto	% 97.1	75	23.7	
			100	100	100
Disortografía Dinámica	Bajo	% 0	8.3	71.2	
	Regular	% 0	16.7	4.2	
	Alto	% 100	75	24.6	
			100	100	100

En la tabla 3, se aprecia en los estudiantes que experimentan una motivación académica baja, el 97.1% evidenció niveles altos de disortografía cultural, lo que sugiere acciones pedagógicas que motiven capacidades ortográficas. Asimismo, se aprecia a los que reportan motivación académica baja, el 100% reportó niveles altos de disortografía dinámica, lo que subraya la importancia de abordar las dificultades ortográficas, especialmente en diversos contextos. Por tanto, es necesario monitorear la capacidad de comprender y aplicar reglas ortográficas desde la infancia (Yucato et al., 2024) caso contrario tendrá dificultades en su desarrollo verbal (Mendoza, 2020).

**Tabla 4**  
*Pruebas de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	Gl	P
Motivación académica	.252	176	.000
Disortografía	.233	176	.000

En la tabla 4, los resultados en base a una muestra ( $n \geq 50$ ) y valores p menores al nivel de significancia ( $\alpha = 0.05$ ) reflejaron que la distribución no es normal, en consecuencia, se utilizó la prueba no paramétrica de correlación Rho de Spearman para contrastar las hipótesis.

**Tabla 5**  
*Motivación académica y disortografía–Correlación*

		Motivación Académica	Disortografía
		Correlación de Spearman	1,000
Motivación	Sig. (bilateral)		,000
	N	176	176
	Correlación de Spearman	-,437**	1,000
Disortografía	Sig. (bilateral)	,000	
	N	176	176

\*\* La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 5 muestra un coeficiente de  $-.437$  que refleja correlación inversa entre las dos variables, es decir, a mayor motivación académica menor disortografía en los participantes. Este hallazgo se sustenta en las teorías de Flower (1989) y Hayes (1996) donde la cognición interactiva permite integrar el contexto de la producción textual y lo afectivo motivacional, y por ello, se debe reajustar el proceso de aprendizaje que fomenta la reflexión ortográfica y la expresión clara

de sus ideas y sentimientos (López, 2016, citado por Otondo y Bascur, 2020). Además, es importante que la motivación académica impulse el rendimiento, interés y persistencia del estudiante (Zapana, 2020 citado en Anaya, 2022) más aún en el contexto de educación superior, donde se presenta nuevos retos y experiencias, códigos y elementos lexicales que cada estudiante, desde su perfil profesional, debe generarle una motivación académica permanente (Anaya, 2022).

**Tabla 6**  
*Resultados del nivel de correlación entre las dimensiones de motivación académica y la variable disortografía*

	Motivación académica	Disortografía
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	$-.430^*$
	Sig. (bilateral)	,000
	N	176
	Coeficiente de correlación	$-.463^*$
	Sig. (bilateral)	,000
	N	176

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 6 refleja resultados estadísticos de correlación entre las dimensiones de la motivación académica y la disortografía. En la dimensión motivación extrínseca, se alcanzó un coeficiente de correlación ( $r=-.430$ ,  $p=0.001$ ), lo que evidencia una correlación inversa entre motivación extrínseca y la disortografía, es decir, a mayor motivación extrínseca, menor es la presencia de la disortografía en los estudiantes. Con respecto a la motivación intrínseca, el coeficiente de correlación muestra un resultado de ( $r=-.463$ ,  $p=0.001$ ), lo que muestra una correlación inversa entre motivación intrínseca y la disortografía, es decir, que los estudiantes con mayor motivación intrínseca tienden a evidenciar menor disortografía.

externos impulsan a la realización de una actividad (Hernández y Romero, 2020), aunque se resalta que el valor intrínseco de la motivación está relacionado con el interés basado en las características de las tareas, contenidos o condiciones que despiertan interés en el alumno (Rivadeneira-Zeña y Ñique-Carbajal, 2023). De esta manera, los malos hábitos estudio y la falta de motivación como factores que originan la disortografía (Parraga et al., 2023) alteran las capacidades cognitivas y provocan confusión en la comprensión de ideas (Macas et al., 2024). Por ello, este nivel intrínseco hacia las experiencias está relacionada a la satisfacción de aprendizaje de alguna asignatura, caso contrario, la falta de motivación hacia alguna de ellas se consideraría amotivación (Izaguirre y Rangel, 2024).

Por tanto, la motivación es necesario en toda actividad que exigen esfuerzo y responsabilidad social para una adecuada adaptación al entorno superior, como se evidenció en estudiantes chilenos, a mayores niveles de engagement académico y motivación autónoma, se predicen mayores niveles de ajuste académico y entorno universitario  $t(467) = 2,99$ ;  $p < .01$  donde el estudiante comprometido posee una motivación interna que le permite integrarse con facilidad (Cobo-Rendón et al., 2022). En cambio, en Colombia se evidenció una relación entre la autoeficacia y la motivación intrínseca, donde las expectativas se asocian con la autovaloración y autoaceptación, entre otros (Fong-Silva et al., 2020).

De igual forma, en cuanto a la motivación extrínseca, corresponde al factor de las calificaciones en el desarrollo de las asignaturas (Izaguirre y Rangel, 2024); pese a ello, Llanes et al. (2021) sustentaron que los estudiantes motivados extrínsecamente son más vulnerables a las imprevistas dificultades, en cambio, de manera intrínseca, se puede adquirir muchos incentivos para alcanzar metas y mayor autodeterminación. Por ello, se considera que 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), ya que lo intrínseco tiene un efecto positivo sobre la creencia o autopercepción de eficacia, mientras el otro, un efecto negativo (Burgueño et al., 2020).

Además, la motivación es intrínseca cuando surge de la persona, y extrínseca, cuando los factores

**Tabla 7**

*Resultados del nivel de correlación entre las dimensiones de la disortografía y la motivación académica*

Disortografía		Motivación académica
	Coeficiente de correlación	-,443*
Disortografía cultural	Sig. (bilateral)	,000
	N	176
Rho de Spearman	Coeficiente de correlación	-,502
	Sig. (bilateral)	,000
	N	176

\*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

La tabla 7 evidencia resultados estadísticos de correlación entre las dimensiones de disortografía y la motivación académica. En la disortografía cultural, se alcanzó un coeficiente de correlación ( $r=-,443$ ,  $p=0.001$ ), lo cual muestra una correlación inversa entre disortografía cultural y motivación académica. Con respecto a la disortografía dinámica, el coeficiente de correlación muestra un resultado de ( $r=-,502$ ,  $p=0.001$ ), es decir, existe correlación inversa entre disortografía dinámica y motivación académica.

Por tanto, la disortografía es consecuencia del desinterés a las normas ortográficas y gramaticales que dificulta la adaptación en la educación superior, como se evidenció en algunas investigaciones en el contexto universitario, que describieron dificultades en la redacción, especialmente en la acentuación, el uso de las grafías, entre otras, por un reducido vocabulario. De igual forma, Romero et al. (2020) resaltaron la dificultad en el uso de las reglas ortográficas y mayúsculas, por ello, se debe respetar cuándo se lleva tilde (Ortografía acentual), cuáles son las letras o grafemas que corresponden usar (Ortografía literal) y cuándo es necesario usar algún signo de puntuación (Ortografía puntual); y en cuanto a la disortografía dinámica, se evidencian las alteraciones en la estructuración sintáctica de las ideas.

En consecuencia, la capacidad de redactar académicamente permite desarrollar el pensamiento y organizar ideas (Tamay – Crespo et al., 2023), lo que implica el compromiso de docentes y estudiantes, en su visión como profesional competente e interacción con los demás; por ello, es importante identificar las limitaciones en la redacción y participar en las estrategias desarrolladas en clases. En consecuencia, los docentes deben evitar la memorización de reglas ortográficas y repetición de ejercicios que afecta la comprensión y producción textual (Macas et al., 2024).

Asimismo, entre las implicancias, pese a que no se pueden inferir elementos de causalidad, se plantea medir relaciones entre los niveles de la disortografía con los aspectos de la motivación académica para concientizar a los involucrados y adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje, en base a los resultados del diagnóstico mediante los instrumentos planteados en este estudio. Por ello, se sugiere ampliar nuevas investigaciones desde un enfoque práctico y aplicado, donde se implementen nuevas estrategias o talleres para enfrentar o reducir las consecuencias de la disortografía en estudiantes de habla hispana en el contexto formativo y profesional. Y pese a su posible aplicabilidad, se reconoce algunas limitaciones como el tamaño y selección de la muestra lo que no permite generalizar sus resultados, y otro fue la carencia de investigaciones que relacionen ambas variables o pocos estudios que midan la disortografía en el contexto universitario, aunque no se descarta la presencia o relación con otras variables.

## Conclusiones

Estos resultados reflejan una correlación inversa entre la motivación académica y la disortografía en los estudiantes de educación superior y sus respectivas dimensiones, por ello, la necesidad de fomentar la autonomía que involucre diversas capacidades, especialmente la comunicativa, que permita reforzar la estima y seguridad personal para interactuar de manera escrita o verbal.

Asimismo, en los estudiantes que reportaron motivación intrínseca y extrínseca baja, la mayoría presentan niveles altos de disortografía, lo que resalta la necesidad de empoderar las emociones e intereses de los involucrados que permita ser lógico y coherente en la difusión de las ideas, por ello, es necesario proponer estrategias y diseños que disminuya dicha problemática y mejorar las experiencias de aprendizaje.

Además, es necesario continuar con estos diagnósticos para identificar síntomas y causas del trastorno ortográfico con el objeto de implementar estrategias preventivas y afrontar mediante propuestas contextualizados para reforzar la comunicación escrita y el sentido de las acciones, motivado por los diversos factores internos y externos.

En fin, se precisa que este estudio se circunscribe a la población de educación superior, por lo que los datos analizados y descritos deben considerarse solo como información referencial para futuras investigaciones en contextos similares.

### Conflicto de intereses

Se declara ningún conflicto de interés.

### Referencias

- Aguilar, L., Casillas, E. y Fregoso, G. (2020). La motivación de estudiantes universitarios con habilidades de escritura. Sus prácticas de escritura académica. *Leer, Escribir y Descubrir*, 1(6), 19-26
- American Psychiatric Association (2014) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5. España: Médica Panamericana
- Anaya, T. (2022) Motivación académica para la elección de temas de investigación en estudiantes de danza. *Educación y Pedagogía, ArtsEduca* 32, pp.63-75. <https://doi.org/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. Guayaquil: Universidad Internacional del Ecuador
- Barrionuevo, J. M. (2023) Evaluación gamificada de la gramática y acentuación para reducir la disortografía en la segunda infancia. *Uisrael*, 10 (3), 189 – 204. <https://doi.org/10.35290/rcui.v10n3.2023.859>
- 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-Casabón, 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 XXI*, 23(1), 103-124. <https://doi.org/10.5944/educxx1.23672>
- 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>
- Cobo-Rendón, R., López-Angulo, Y., Sáez-Delgado, F. & Mella-Norambuena, J. (2022). Engagement, motivación académica y ajuste de estudiantado universitario. *Educare*, 26(3), 1-19. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.15>
- Corredor, J & Romero, C. (2020). Enseñanza de la ortografía: de camino agreste a experiencia investigativa y psicociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 81-94. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10743>
- 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>
- Flower, L. (1989) Cognition, context, and theory building. *College Composition and Communication*, 40(3), 282-311 <https://doi.org/10.2307/357775>
- 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>
- Hayes, J. R. (1996) A new framework for understanding cognition and affect in writing. En C. Levy y S. Ransdell (eds.) *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications*. Mahwah, Nueva Jersey: Erlbaum <https://www.researchgate.net/publication/271429714>
- 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 <https://doi.org/10.46661/ijeri.4582>
- Izaguirre, J. A. y Rangel, E. W. (2024) Liderazgo docente y motivación académica en educación superior. *Revista Científica de la UCSA*, 11(3) 53-63 <https://doi.org/10.18004/ucsa/2409-8752/2024.011.03.053>
- Katebi, K., Ghaffarifar, S., Dehghani, G. & Pourabbas, A. (2024) Exploración de las experiencias de motivación académica de los estudiantes de odontología de la Universidad de Ciencias Médicas de Tabriz: un estudio de análisis de contenido. *BMC Med Educ* 24 (245) 1-10. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05237-0>
- 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*. Barcelona: Toray-Masson
- Macas, A. Y., Riofrio, R. A., Cuenca, V. I., Solorzano, G. M. & Palomeque, M. P. (2024) Disortografía en el proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes de bachillerato. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (5), 4013 – 4037 <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2906>
- Martin, A.J., Collie, R.J. & Malmberg, L.-E. (2024) Exploring the roles of academic, personal, and cultural demands and resources in immigrant students' motivation, engagement, and achievement. *Learning and Instruction*, 92, 101903. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101903>
- Medina, M. Y., Mera, C. R., Montoya, A. J., Ruíz, G. M., & Zambrano, V. E. (2023) Motivación académica y procrastinación académica en estudiantes de una universidad pública de Guayaquil, 2020. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9421-9444. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.5068](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5068)
- Mendoza, M. (2020). Guía didáctica para la reducción de la disortografía en estudiantes de Derecho. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 3(6), 119-130. <file:///D:/Descargas/articulo-4-repsin6v3.pdf>
- Merchán, J; Barreto, J. y Mayancela, M. (2023) Redacción académica en las carreras de Pedagogía de la actividad Física y Deporte, Telecomunicaciones, Contabilidad y Auditoría, Derecho, Diseño Multimedia, Educación Básica, Educación Inicial, Gestión de Riesgos y Desastres. En Torres-Toukoumidis, A. (ed) La redacción académica en la educación superior. Propuestas para una sociedad hiperdigitalizada (pp. 36 – 61) Universitaria Abya-Yala <https://doi.org/10.17163/abyaups.2>
- 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>
- Parraga, F.O.; Moposita, I.A.; Salinas, V.F.; Guamanquispe, A.I. y Almeida, C.R. (2023) Estrategias activas para la disortografía en los estudiantes de educación general básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4) [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.6872](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6872)
- 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 <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000500257>
- 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, <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v6i2.163>
- Rivadeneira-Zeña M. y Ñique-Carbajal C. (2023) Motivación académica en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lambayeque, Perú. *Fundación Educación Médica FEM*; 26: 13-7 <https://dx.doi.org/10.33588/fem.261.1254>
- Rodríguez, B. (2023) La redacción académica desde el enfoque por competencias en la enseñanza del nivel superior. *Revista EDUCA UMCH*, (21), 101 – 114 <https://doi.org/10.35756/educaumch.202321.239>

- Rodríguez, J. L. (2020) Alternativas Motivadoras en la Superación de la Disortografía en el Proceso de Aprendizaje. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 4 (1).
- Romero, M. G., Alonso, J. M. R., & Romero, J. G. (2020). Aproximación conceptual a la disortografía. Aportaciones docentes / Conceptual approach to dysorthography. Teaching contributions. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 18814–18820. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-159>
- Simangas, A.R.; Enciso, R.A.; Collazos, E.G.; y Álvarez, M.Y. (2024) Dominio del proceso de redacción académica en estudiantes universitarios. *Mendive*, 22(2), e3591
- 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>
- Tamay – Crespo, A.; Mashingashi, M. y Ordóñez; M. (2023) Redacción académica en las carreras de Ingeniería Industrial, Mecánica, Mecatrónica, Negocios digitales, Desarrollo Local, Psicología y Veterinaria. En Torres-Toukoumidis, A. (ed) La redacción académica en la educación superior. Propuestas para una sociedad hiperdigitalizada (pp. 11 – 35) Universitaria Abya-Yala <https://doi.org/10.17163/abyaups.2>
- Tsvetkova, S.L. (1977) *Reeducación del lenguaje, la escritura y la lectura*. Barcelona: Fontanella
- Yucato, J. D., Basantes, A. V., Garrido, O. V., Montenegro, M. I. & Gudiño, C. B. (2024) La disortografía en los estudiantes universitarios. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 5 (1), 2635 – 2648 <https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1787>