

# 16. El desarrollo de la competencia escrita en inglés en un contexto universitario español internacionalizado

María del Mar Sánchez-Pérez<sup>1</sup>

## Resumen

El presente estudio analiza las diferencias en el desarrollo de la competencia escrita entre dos grupos de estudiantes universitarios que cursan una asignatura de inglés como lengua extranjera (ILE) y una asignatura de ingeniería impartida a través del inglés (EMI), respectivamente. El objetivo es examinar el potencial del modelo EMI para la mejora de las destrezas lingüísticas en lengua inglesa. A través de un enfoque mixto transversal, se exploran las diferencias en la producción escrita de ambos grupos respecto a cuatro niveles de esta competencia productiva a nivel de escritura, a saber, cumplimiento de la tarea escrita, organización textual, gramática y vocabulario. Los resultados demuestran diferencias significativas a favor del grupo EMI en cuanto al vocabulario. Sin embargo, se observan diferencias en favor del grupo ILE en cuanto al cumplimiento de la tarea escrita, mientras que, en el resto de los niveles analizados, como la organización o la gramática, no se observan diferencias significativas entre ambos grupos. Estos resultados cuestionan, en cierta medida, la suposición generalizada de que la sola exposición a la lengua inglesa en los contextos EMI contribuye a mejorar la competencia lingüística de los estudiantes. Por tanto, en este estudio se aboga por la inclusión de medidas de apoyo lingüístico a los estudiantes EMI que favorezcan un desarrollo integral de su competencia escrita en inglés.

## Palabras clave

Inglés como lengua de instrucción (EMI), inglés como lengua extranjera (ILE), educación superior, competencia escrita.

<sup>1</sup> Departamento de Filología, Facultad de Humanidades. UAL. mmar.sanchez@ual.es.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6550-9030>

**Cómo citar:** Sánchez-Pérez, María del Mar 2025. «El desarrollo de la competencia escrita en inglés en un contexto universitario español internacionalizado». En *Internacionalizar la universidad española: estrategias, prácticas docentes y lenguas*, editado por Emma Dafouz, 293-311. Madrid: Ediciones Complutense. <https://doi.org/10.5209/ling.00316>

## 1. Introducción

El sistema de enseñanza superior ha experimentado en las últimas décadas un vertiginoso proceso de internacionalización. La movilidad internacional de estudiantes y de personal y la colaboración entre universidades de todo el mundo han aumentado de forma exponencial en los últimos años, pasando a formar parte de los objetivos prioritarios en las políticas estratégicas de las instituciones de educación superior de todo el mundo. Como resultado de este proceso, se ha producido una proliferación del número de programas universitarios en los que se utiliza un idioma adicional, principalmente, el inglés, como lengua de enseñanza en distintas materias. Las principales motivaciones detrás de la propagación de este tipo de programas incluyen el interés de las instituciones por captar estudiantes internacionales, promover la movilidad internacional de sus estudiantes y del profesorado y ofrecer a los futuros egresados la oportunidad de mejorar su competencia lingüística en inglés para mejorar sus posibilidades laborales en un entorno cada vez más globalizado.

La enseñanza a través del inglés o ‘English-medium instruction’ (EMI, por sus siglas en inglés), se define como un contexto educativo en el que se utiliza la lengua inglesa en países o contextos no anglófonos para impartir asignaturas académicas no relacionadas con la lengua en sí misma, por ejemplo, del ámbito de la ingeniería, economía, educación, etc. (Macaro 2018). A diferencia de otros modelos de enseñanza ampliamente extendidos en otras etapas educativas en los que el contenido disciplinar se imparte a través de una lengua extranjera con el objetivo de enseñar y aprender, tanto la lengua extranjera como el contenido de la asignatura en cuestión, como el Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE), en EMI, el objetivo principal y, casi exclusivo, es el aprendizaje del contenido académico. El desarrollo de la competencia lingüística en este idioma, por tanto, no se considera de forma explícita entre los objetivos de enseñanza en estos contextos. Las asignaturas EMI a nivel universitario se imparten por profesorado especialista en las materias en cuestión, por lo que, a pesar de disponer de habilidades lingüísticas para comunicarse e impartir sus asignaturas en lengua inglesa, en la mayoría de los casos, no son especialistas en lengua y, por tanto, no disponen de los conocimientos, recursos y herramientas necesarios para abordar la enseñanza de una lengua extranjera.

A pesar de esta ausencia de atención explícita a la lengua de enseñanza en estos contextos, EMI se ha considerado desde su inicio como una oportunidad para practicar y mejorar la competencia lingüística de los estudiantes que par-

ticipan en este tipo de programas (Galloway *et al.* 2018). De hecho, la mejora de las habilidades comunicativas en inglés se ha considerado, en numerosos casos, como una de las principales motivaciones para matricularse en programas EMI (Salaberri-Ramiro y Sánchez-Pérez 2018; Tatzl 2011). Incluso, en algunos casos, EMI se ha erigido como una alternativa a los programas tradicionales de enseñanza del inglés como lengua extranjera (ILE) al considerarse un modelo en el que el uso de la lengua se realiza de una forma más natural y significativa, lo que favorece su adquisición (Galloway *et al.* 2018). Sin embargo, la creencia generalizada de que participar en programas EMI contribuye a mejorar las destrezas en inglés, a pesar de la falta de atención explícita a la enseñanza de la lengua, no está lo suficientemente constatada por los resultados de investigación disponibles hasta el momento, debido, en primer lugar, a la escasa investigación empírica llevada a cabo hasta la fecha sobre esta cuestión, y, en segundo lugar, a los resultados contradictorios que ofrecen la mayoría de estas investigaciones.

Dentro de las distintas competencias lingüísticas, la expresión escrita es una destreza esencial en educación superior a través de la cual se produce el aprendizaje del conocimiento, así como su demostración a través distintos procesos de evaluación. Además, a diferencia de otras habilidades lingüísticas, como la comprensión escrita o la comprensión y expresión oral, la escritura académica es una destreza menos propensa a ser desarrollada fuera del entorno académico, por lo que se trata de una habilidad ideal para explorar la influencia de EMI en el desarrollo lingüístico. Paradójicamente, la expresión escrita ha recibido, generalmente, menos atención que el resto de destrezas lingüísticas en la investigación sobre EMI, especialmente en España, contexto de este estudio, donde, a diferencia de muchas universidades del norte de Europa, apenas existen programas formativos dirigidos a los estudiantes para el desarrollo y la mejora de la escritura académica dentro de los planes de estudios académicos, especialmente en las áreas de estudios relacionadas con las ciencias, la ingeniería o la tecnología (Dafouz 2020). El presente estudio pretende cubrir este vacío analizando el desarrollo de la competencia escrita en inglés por parte de estudiantes procedentes de una universidad del sur de España. A través de un análisis longitudinal, se compara el desarrollo de las habilidades de escritura en inglés de un grupo de estudiantes EMI y de un grupo de estudiantes matriculados en una asignatura de ILE del ámbito de la ingeniería a lo largo de un curso académico, de acuerdo con cuatro parámetros de análisis que abarcan distintos aspectos de la competencia escrita, desde el registro y la organización textual hasta competencia léxica y gramatical.

## **2. El desarrollo de la competencia escrita en asignaturas impartidas en inglés**

La proliferación de programas EMI en educación superior ha dado lugar a un crecimiento sin precedentes de estudios e investigaciones con el objetivo de esclarecer numerosos aspectos relacionados con su implementación, desarrollo e impacto. Gran parte de estos estudios se centran en las opiniones y percepciones de los profesores y estudiantes implicados en estos programas. En general, a pesar de las dificultades y reticencias reportadas en numerosos estudios, la mayoría de los participantes de los programas EMI muestran una actitud positiva hacia este modelo educativo y confían en el potencial de este tipo de enseñanza para el desarrollo de la competencia lingüística. Sin embargo, existe aún escasa investigación empírica basada en resultados objetivos que demuestren la efectividad real de los programas EMI para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en lengua inglesa.

La investigación sobre el desarrollo de destrezas lingüísticas concretas, como la competencia escrita, es aún más limitada en la literatura científica sobre EMI. Entre los estudios que se centran en el desarrollo de esta destreza, la mayoría se centran en la comparación entre distintas habilidades lingüísticas, lo que dificulta la obtención de información y datos precisos sobre el desarrollo de esta habilidad en concreto. En general, los estudios publicados hasta la fecha muestran una tendencia hacia un mayor desarrollo de destrezas de comunicación receptivas, como, por ejemplo, la comprensión oral, respecto a las productivas, como la expresión escrita (Ament y Pérez-Vidal 2015). Sin embargo, las escalas holísticas de medición empleadas en la mayoría de los casos impiden observar los logros específicos de los estudiantes respecto al desarrollo de las habilidades de producción escrita. Resultan necesarios, por tanto, estudios que utilicen distintas medidas de análisis para explorar el desarrollo de la producción escrita, ya que puede que no todas las áreas de la competencia escrita se desarrollen al mismo nivel (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010).

Los estudios que analizan el desarrollo de la competencia escrita teniendo en cuenta distintos niveles de esta destreza, son aún más escasos. De hecho, la mayoría de los estudios realizados al respecto en contextos donde el contenido disciplinar es impartido a través de una lengua extranjera se han llevado a cabo en etapas educativas más tempranas, como educación secundaria, o en entornos AICLE, donde se considera, de alguna manera, la enseñanza explícita de la lengua junto con el contenido académico (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010; Roquet y Pérez-Vidal 2015; Ruiz de Zarobe 2010). En general, estos estudios

reportan beneficios de AICLE en el desarrollo de la competencia escrita, especialmente a nivel de gramática y léxico. En cuanto a los estudios realizados en contextos EMI de educación superior, existen muy pocos actualmente y sus resultados son variados. Por ejemplo, en un estudio llevado a cabo en Tailandia, Chansri y Wasanasomsithi (2016) encontraron que los estudiantes mejoraron su habilidad escrita en cuanto al vocabulario, uso de la lengua y la mecánica, tras completar una asignatura EMI de un semestre. En los estudios transversales realizados por Salaberri-Ramiro y Sánchez-Pérez (2015) y por Sánchez-Pérez y Salaberri-Ramiro (2015) con estudiantes españoles, aunque no se exploró la evolución en el tiempo, se observó que los estudiantes EMI presentaban deficiencias en la escritura a nivel de pragmática y discurso, mientras que mostraron un mayor rendimiento en cuanto al léxico y la gramática. En un estudio longitudinal más reciente realizado en China, Zhang y Pladevall-Ballester (2021) observaron una mejora significativa respecto a las tres medidas de análisis de la producción escrita examinadas, a saber, el desarrollo de la tarea escrita, el vocabulario general y el vocabulario específico de la disciplina, observándose resultados notablemente superiores en este último.

Como se puede observar, la evidencia científica actual respecto al desarrollo de la competencia escrita en contextos EMI es escasa y poco concluyente, por lo que es preciso realizar más investigación al respecto, especialmente, en cuanto a los distintos aspectos o niveles de la competencia escrita que pueden verse afectados potencialmente por la enseñanza EMI a nivel universitario (Graham y Eslami 2020).

El presente estudio pretende contribuir a cubrir esta necesidad. Para ello, se analizan y se comparan los resultados de la producción escrita de dos grupos de estudiantes universitarios que cursan una asignatura EMI y una ILE en dos momentos distintos, al principio y al final de un semestre académico. Además, se utilizan distintas medidas de análisis que abarcan diferentes aspectos de la competencia escrita, a saber, el cumplimiento de la tarea escrita, la organización, la gramática y el vocabulario. La comparación del rendimiento de ambos grupos permitirá determinar la influencia de EMI en el desarrollo de la competencia escrita en inglés.

### **3. Datos del estudio**

Este estudio se llevó a cabo en una universidad pública española durante el curso académico 2017-2018. A través del plan de fomento del plurilingüismo,

desarrollado en el marco de la estrategia de internacionalización de la universidad, se imparten asignaturas de diversas áreas de conocimiento en lengua inglesa a través de EMI. De forma adicional, existen asignaturas de ILE para aquellos alumnos que deciden no cursar asignaturas impartidas íntegramente en inglés, pero que quieren mejorar su competencia lingüística en este idioma.

Las asignaturas implicadas en este estudio pertenecen a estos dos contextos de aprendizaje, una asignatura EMI del área de ingeniería, y una asignatura ILE ofertada para alumnos del área de ciencias e ingeniería que no participan en programas EMI. La muestra de estudio la componen 76 estudiantes de entre segundo y tercer curso que participaron de forma voluntaria, con una edad media de 21,3 años, repartidos en dos grupos: el grupo EMI (40 estudiantes) y el grupo ILE (36 estudiantes). Todos los estudiantes partían de un nivel inicial de inglés certificado correspondiente a B1-B2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). Para analizar y comparar el progreso de la competencia escrita en inglés entre ambos grupos, los estudiantes participantes realizaron una prueba de expresión escrita en inglés al inicio y al final de sus respectivas asignaturas. Las composiciones se realizaron en condiciones similares a la de un examen durante un tiempo máximo de treinta minutos sin utilizar ningún material de apoyo.

En la prueba inicial (P1), se les proporcionó a los estudiantes una imagen en la que aparecía un señor realizando un experimento en un laboratorio. A partir de esta imagen, los estudiantes debían 1) describir la imagen con el mayor nivel de detalle posible y, 2) explicar los posibles motivos por los que la persona de la imagen estaba llevando a cabo esa acción. En la prueba final (P2), la tarea era muy similar, pero, en este caso, la imagen mostraba a un grupo de científicos recogiendo muestras en un campo de cultivo.

Los textos escritos de los participantes se analizaron, tanto en la P1 como en la P2, teniendo en cuenta distintos componentes de competencia escrita, de acuerdo con una escala de análisis adaptada de Friedl y Auer (2007) (ver Anexo). Estos niveles incluyen el cumplimiento de los objetivos de la tarea escrita, la organización, la gramática y el vocabulario. Cada nivel tenía una puntuación de 0 (insuficiente) a 5 (excelente), y la puntuación global se obtenía a partir de la media de los cuatro componentes. El primer nivel (cumplimiento de los objetivos de la tarea escrita) tenía en cuenta la relevancia del contenido, el formato, la longitud del texto y el registro del lenguaje utilizado. El segundo nivel (organización), hacía referencia a la estructura textual, la cohesión, la coherencia, el uso apropiado de párrafos, el uso de conectores y la puntuación. En cuanto al nivel gramatical, se tuvo en cuenta la precisión morfosintáctica, el

uso variado de estructuras gramaticales, la concordancia de sujeto y verbo, el uso apropiado de tiempos verbales, el orden de palabras, el uso de pronombres y artículos y el uso de estructuras complejas. Por último, en cuanto al vocabulario, se examinaron la variedad léxica, la elección de palabras apropiadas, la precisión en el uso y forma del vocabulario y los errores ortográficos.

Para poder comparar la evolución en la producción escrita en inglés de ambos grupos, se calculó la puntuación media obtenida por cada grupo en cada uno de los niveles de análisis, tanto en la P1 como en la P2. Estas puntuaciones se compararon a través de un análisis mixto de varianza (ANOVA) para poder detectar diferencias significativas entre el progreso de ambos grupos tras completar sus respectivas asignaturas.

#### 4. Resultados

Para poder responder al objetivo de esta investigación (analizar y comparar las diferencias en desarrollo de la competencia escrita entre estudiantes universitarios que participan en una asignatura EMI y en una asignatura ILE, respectivamente), se calcularon y compararon las puntuaciones medias obtenidas por parte de cada grupo en cada uno de los niveles de análisis examinados en la P1 y en la P2 (Tabla 1).

**Tabla 1. Resultados del grupo ILE y EMI en la P1 y la P2**

Nivel de análisis	Grupo ILE (N=36)		Grupo EMI (N=40)	
	P1 Media (DT)	P2 Media (DT)	P1 Media (DT)	P2 Media (DT)
Cumplimiento de la tarea escrita	2,44 (0,71)	3,03* (1,22)	2,49 (1,53)	2,51 (1,12)
Organización	2,39 (0,83)	2,61 (0,94)	2,41 (0,65)	2,43 (0,98)
Gramática	2,70 (1,40)	2,96 (0,85)	2,57 (1,62)	2,73 (0,93)
Vocabulario	2,58 (1,67)	2,72 (1,31)	2,60 (1,50)	3,28* (0,25)

Nota: DT = Desviación típica

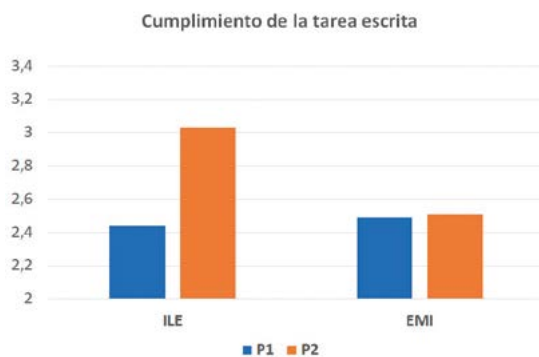
\*Diferencia estadísticamente significativa entre el grupo EMI y el grupo ILE ( $p < 0,05$ )

Fuente: elaboración propia.

Respecto al primer nivel de análisis (cumplimiento de la tarea), a pesar de que el grupo EMI partía de una puntuación inicial ligeramente superior a la del grupo ILE, la diferencia en la mejora de esta categoría fue signifi-

cativamente mayor en el grupo ILE que en el grupo EMI [ $F(1,74) = 9,346$ ;  $p = 0,04$ ], por lo que, tras completar ambas asignaturas, podemos confirmar que el grupo ILE mostró una mayor competencia escrita que el grupo EMI en cuanto a la relevancia del contenido del texto escrito, el formato utilizado, la longitud del texto y el registro del lenguaje utilizado. Un ejemplo de ello es el número de palabras de las composiciones escritas en la prueba final. Mientras que la media en el número de palabras de los textos escritos por los estudiantes EMI fue de 102,5, en el grupo ILE fue de 143,8, por lo que los textos del segundo grupo eran un 40% más largos que los del primero.

**Gráfico 1. Resultados del grupo ILE y EMI en la categoría de cumplimiento de la tarea escrita en la P1 y la P2**



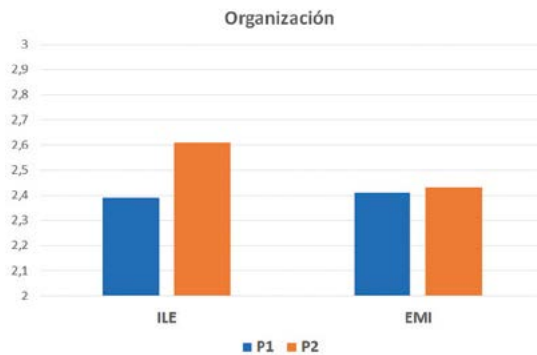
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la organización, si bien ambos grupos mostraron una puntuación media similar en la prueba inicial, los resultados muestran una tendencia a un progreso mayor en el grupo ILE, observándose una evolución prácticamente imperceptible en el grupo EMI (figura 2). Sin embargo, la diferencia en el progreso entre ambos grupos no resultó ser significativa en este nivel [ $F(1,74) = 8,235$ ;  $p = 0,32$ ]. Cabe destacar que, a diferencia del grupo ILE, la puntuación media del grupo EMI no llegó a superar la puntuación media mínima para superar este nivel (2,50), según la escala utilizada (0-5).

Este resultado muestra, por tanto, claras deficiencias por parte del grupo EMI en cuanto a la estructura textual, el uso apropiado de párrafos, conectores y cuestiones de puntuación. Por ejemplo, los estudiantes EMI, a diferencia del grupo ILE, mostraron una tendencia a escribir sus composiciones en un único

párrafo y las transiciones entre frases las hacían, principalmente, mediante el uso de conectores simples como *and*, *but* o *also*, tanto en la prueba inicial como en la final. Además, se observaron importantes deficiencias en cuanto al uso de la puntuación, tanto antes como después de cursar la asignatura EMI. (Ej. «(...) They are measuring the size *and* weight of the seeds *and* the level of maturity.» (EMI\_25\_P1); «(...) they compare the texture and the colour *however* they don't use any microscope (EMI\_21\_P2).

**Gráfico 2. Resultados del grupo ILE y EMI en la categoría de organización en la P1 y la P2**

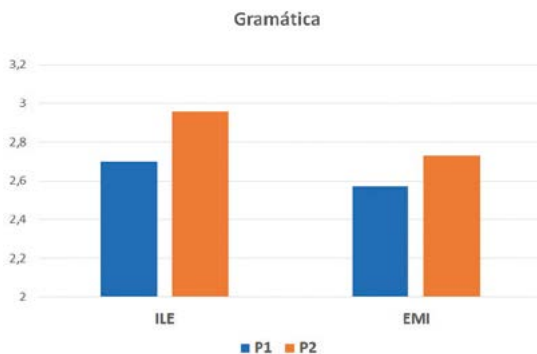


Fuente: elaboración propia.

A nivel de gramática, los resultados muestran una tendencia a la mejora en ambos grupos tras finalizar sus respectivas asignaturas, aunque se observa un mayor progreso por parte del grupo ILE. Si bien el análisis estadístico no detectó diferencias significativas entre el progreso de ambos grupos en este nivel de análisis ( $F [1,74] = 0,71$ ;  $p = 0,25$ ), los textos escritos por parte del grupo ILE mostraron una tendencia a incluir estructuras gramaticales más variadas y complejas que el grupo EMI tras completar su asignatura, tales como la voz pasiva. (Ej., «A lot of different laboratory tools *are observed* on the right». (ILE\_11\_P2). Por el contrario, el grupo EMI tendía a utilizar y a repetir formas gramaticales más simples, tanto en la prueba inicial como en la final. (Ej. «The man in the picture is medium-aged and *has* short and grey hair.» (EMI\_12\_P1); «There are three men and a wom[a]n. They *have* glasses and gloves.» (EMI\_25\_P2). Además, las composiciones del grupo ILE contenían un número menor de errores en el uso de tiempos verbales, concordancia entre sujeto y verbo y en el orden de palabras que el grupo EMI al

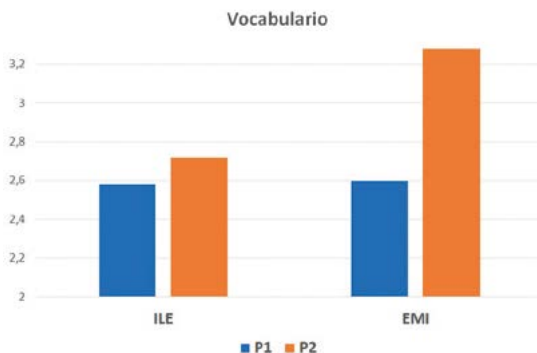
terminar el curso. (Ej. «One of the men *is cleaning* the seeds *carefully* with a liquid.» (ILE\_14\_P2); «The wom[e]n *carefully* collect[s] [*are collecting*] the samples with the tweezers.» (EMI\_13\_P2).

**Gráfico 3. Resultados del grupo ILE y EMI en la categoría de gramática en la P1 y la P2**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 4. Resultados del grupo ILE y EMI en la categoría de gramática en la P1 y la P2**



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, en cuanto al vocabulario, los resultados muestran signos de mejora en ambos grupos. Sin embargo, en este caso, el progreso observado en

el grupo EMI es significativamente mayor que el del grupo ILE [ $F(1,74) = 24.60$ ;  $p = 0.022$ ]. Estos resultados muestran un impacto significativo de la metodología EMI en la mejora de la competencia escrita a nivel de vocabulario, concretamente, respecto a una mayor variedad léxica, elección apropiada de términos, precisión de forma y uso y un menor número de errores ortográficos. Cabe destacar, además, que, si bien la mayoría de estudiantes EMI mostraron en sus textos un uso de un vocabulario más simple y menos preciso, incluyendo algunos errores ortográficos en la prueba inicial (Ej. «*There is a man in a laboratory doing an experiment with a buret[t]e and other materials*» (EMI\_24\_P1), la mayoría de estas deficiencias se solventaron con éxito en la prueba final, tras finalizar su asignatura, incluyendo, en numerosos casos, ejemplos de vocabulario más complejo y el uso de términos especializados. (Ej. «*We can observe some scientists taking samples from a crop [...]. On the table, we can see a pipette and a test tube with 10 ml of  $H_2O$ .*» (EMI\_39\_P2).

## 5. Discusión de los resultados

A la luz de los resultados obtenidos, podemos afirmar que existen diferencias entre ambos grupos en función del nivel analizado de la competencia escrita. En concreto, se observan diferencias significativas a nivel del cumplimiento de la tarea, en la que el grupo ILE mostró una mayor competencia escrita que el grupo EMI en la relevancia del contenido desarrollado, el formato empleado, la longitud del texto y el registro del lenguaje utilizado. Por el contrario, el grupo EMI mostró una mejora significativamente superior a la del grupo ILE en cuanto a vocabulario, concretamente, respecto a una mayor variedad léxica, elección apropiada de términos, precisión de forma y uso y a un menor número de errores ortográficos. Además, se observó en este grupo, un incremento llamativo en el uso vocabulario más complejo y de términos especializados.

Estos resultados coinciden, parcialmente, con otros estudios previos realizados en contextos CLIL, en donde se hallan diferencias significativas a favor de los estudiantes CLIL a nivel de léxico (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010; Ruiz de Zarobe 2010; Salaberri-Ramiro y Sánchez-Pérez 2015; Sánchez-Pérez y Salaberri-Ramiro 2015). Sin embargo, dichos estudios muestran otras ventajas de CLIL en cuanto al uso correcto de la gramática, que no se han podido constatar en nuestro estudio. Por último, destaca la diferencia en cuanto al rendimiento a nivel de cumplimiento de la tarea escrita a favor del grupo ILE

de nuestro estudio, algo que no coincide con los resultados de los estudios previos mencionados.

Cabe mencionar que, a diferencia de los contextos CLIL en los que se han desarrollado la mayoría de los estudios previos, en los contextos EMI, como el de este estudio, los estudiantes no suelen recibir ningún tipo de instrucción explícita sobre aspectos lingüísticos, algo que sí ocurría en el contexto ILE, dedicado, específicamente, al desarrollo de las distintas competencias comunicativas en inglés. Esto podría explicar la diferencia en cuanto a la realización de la tarea escrita, en cuyo caso, el grupo ILE mostró un mayor progreso que el grupo EMI respecto a la relevancia del contenido del texto escrito, el formato empleado, la longitud del texto y el registro del lenguaje utilizado. Otro posible motivo por el que los estudiantes EMI no desarrollaron su competencia escrita a este nivel tanto como el grupo ILE podría atribuirse a la naturaleza del área de conocimiento de los estudiantes (en este caso, ingeniería). A diferencia de otras disciplinas, como las ciencias sociales o las humanidades, en las que los estudiantes suelen tener que elaborar ensayos u otro tipo de textos de forma más habitual (Dafouz 2020), puede que los estudiantes de ingeniería no realicen composiciones escritas tan a menudo y, por tanto, es posible que algunos aspectos de la competencia escrita no se desarrollen tanto o tarden más en hacerlo. No obstante, para poder corroborar esta cuestión, sería necesario realizar más investigaciones empíricas en otras disciplinas.

En cuanto a la organización y la gramática, nuestro estudio no reveló diferencias significativas entre los alumnos EMI e ILE. No obstante, aunque no a un nivel estadísticamente significativo, el grupo ILE mejoró en comparación con el grupo EMI en cuanto a la precisión gramatical, el uso de mayor variedad sintáctica y estructuras complejas. Estos resultados difieren de algunas investigaciones anteriores sobre el desarrollo de la escritura en contextos CLIL que demuestran las ventajas en el desarrollo de la competencia escrita a nivel gramatical en comparación con la de estudiantes ILE (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010; Ruiz de Zarobe 2010). Nuestros hallazgos sugieren que, en los entornos de EMI, donde no existe una atención explícita al uso de la lengua, sería necesaria cierta orientación lingüística sobre aspectos formales para poder observar un progreso a nivel gramatical y sintáctico en los alumnos de educación superior (Ament y Pérez-Vidal 2015). El grupo EMI de nuestro estudio no mostró prácticamente ningún progreso en cuanto a la complejidad y organización sintáctica, lo que podría interpretarse como una forma de estancamiento en el uso y desarrollo de la lengua inglesa (Wilkinson 2013) derivada del uso reiterado de esta lengua en sus escritos sin recibir ningún tipo de retroalimentación ni instrucción

para su mejora. Como afirma este autor, si el contenido disciplinar se enseña a través de una lengua extranjera sin atención explícita a su uso correcto, es poco probable que los estudiantes mejoren las habilidades lingüísticas en este idioma que ya tenían antes de participar el programa EMI. Como mucho, podrían adquirir nuevo vocabulario específico. Esta hipótesis se puede corroborar a través de los resultados de este estudio, en el que solo se encontraron diferencias significativas a favor del grupo EMI a nivel de vocabulario, mientras que apenas se observó mejora en este grupo en otros niveles de la competencia escrita, como la organización o la gramática.

En el caso concreto de la organización, se observaron claras deficiencias en el grupo EMI, incluso después de finalizar su asignatura. Este hallazgo coincide con algunas investigaciones similares llevadas a cabo en contextos CLIL (Jexenflicker y Dalton-Puffer 2010). Si resultados como este tienen lugar en contextos en los que existe un enfoque dual de enseñanza de lengua y contenido, difícilmente podrían esperarse resultados más satisfactorios en un entorno en el que no se considera la enseñanza explícita de la lengua, como el contexto EMI de nuestro estudio.

Las ventajas observadas en nuestros resultados a nivel de vocabulario podrían explicarse por el hecho de que los estudiantes EMI de nuestro estudio estuvieron expuestos a la lectura y/o escritura de distintos tipos de palabras en inglés de forma repetida a lo largo de las distintas unidades del temario, lo que podría facilitar que se familiarizaran con ese vocabulario y, por tanto, cometieran menos errores al final de su asignatura. Además, los estudiantes de EMI suelen estar más expuestos a un vocabulario más especializado que los estudiantes de cursos de ILE, al menos, en los cursos de lengua con fines comunicativos generales, como en el caso de nuestro estudio. Esto podría explicar el aumento en el uso de términos especializados en la prueba final por parte de los alumnos EMI, algo que se observó en menor medida en el grupo ILE. Esta falta de vocabulario especializado por parte del grupo ILE no es sorprendente, ya que su contexto de aprendizaje no era especializado (por ejemplo, inglés para fines específicos o académicos), sino una asignatura de inglés con fines comunicativos generales. Nuestros resultados demuestran, por tanto, las ventajas de EMI para la mejora del vocabulario en inglés, especialmente, del vocabulario especializado.

A la luz de estos resultados, podemos confirmar que EMI puede ser un modelo de enseñanza-aprendizaje eficaz para el desarrollo de la competencia escrita a nivel de vocabulario. No obstante, nuestros hallazgos sugieren, al mismo tiempo, que la simple exposición a la lengua extranjera no es suficiente para mejorar otras áreas de la competencia escrita como la fluidez, el registro, la organización o la

gramática (Airey 2011; Wilkinson 2018). Por lo tanto, la suposición generalizada de que EMI contribuye a mejorar la competencia escrita en inglés puede confirmarse, a la luz de nuestros hallazgos, únicamente, de forma parcial.

## **6. Retos y oportunidades de internacionalización**

Desde el punto de vista pedagógico, y en aras de contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes que participan en los programas EMI implementados en las universidades como parte de su estrategia de internacionalización, consideramos la inclusión de modelos de enseñanza orientados hacia la integración de contenido y lengua, como Integrating Content and Language in Higher Education (ICLHE) como una medida más eficaz que los modelos de enseñanza a través de la lengua inglesa centrados únicamente en el contenido académico, como EMI. Esta orientación sería más adecuada para cumplir con el objetivo de dotar a los futuros egresados de las competencias académicas, lingüísticas y comunicativas necesarias para desenvolverse con éxito en un entorno profesional cada vez internacionalizado.

La combinación de EMI con modelos de enseñanza combinados o centrados en el desarrollo lingüístico permitiría a los estudiantes beneficiarse de las ventajas de EMI observadas en este estudio, es decir, el enriquecimiento y la mejora de su repertorio léxico, y del potencial de la enseñanza explícita de habilidades lingüísticas para mejorar otras áreas de la lengua y de la escritura que parecen no desarrollarse tanto en contextos EMI, como la sintaxis, la gramática, la cohesión, la coherencia, la organización escrita o la puntuación, entre otros. De este modo, se conseguiría un desarrollo más integral de la competencia lingüística, comunicativa y disciplinar de los estudiantes participantes.

Para lograr un desarrollo integral de las habilidades de escritura en los programas EMI, sería recomendable llevar a cabo iniciativas pedagógicas como la puesta en marcha de programas integrados o paralelos de ILE, inglés para fines específicos o académicos (IFE/IFA) (Sánchez-Pérez 2020; Unterberger 2018), o la enseñanza colaborativa entre especialistas de contenido y de lengua (Lasagabaster 2018), en función de las necesidades lingüísticas específicas de la asignatura EMI en cuestión. Además, el desarrollo de programas específicos de escritura académica en L2, dirigidos tanto a estudiantes de grado como de posgrado, serían muy beneficiosos para los estudiantes EMI. Las autoridades universitarias deberían, por tanto, considerar este tipo de iniciativas dentro de

sus políticas de internacionalización si entre sus objetivos se encuentra ofrecer al estudiantado oportunidades para el desarrollo y la mejora de sus competencias lingüísticas y comunicativas en lengua extranjera.

## 7. Conclusiones

Los resultados de este estudio demuestran ventajas de EMI para el desarrollo de la competencia escrita en lengua inglesa solo a nivel de vocabulario, uno de los cuatro parámetros de escritura académica analizados. En especial, se observa esta ventaja a nivel de vocabulario especializado. Sin embargo, no se aprecian mejoras en niveles como la organización, la gramática, la fluidez escrita, o el registro del lenguaje utilizado, observándose en el grupo ILE de nuestro estudio una mejora significativa respecto al grupo EMI en estos dos últimos aspectos.

A pesar de la relevancia empírica de esta investigación, debemos mencionar algunas limitaciones. Por ejemplo, el análisis se ha llevado a cabo en una única institución de educación superior con estudiantes de un área disciplinar en concreto (ingeniería). Dada la naturaleza específica de los contextos EMI y la especificidad del área de conocimiento analizada, debemos ser cautelosos con la generalización de los resultados obtenidos, ya que, en contextos o disciplinas diferentes, podrían observarse resultados distintos. Por otro lado, si bien en nuestro estudio se han examinado distintas áreas de la competencia escrita, existen aún aspectos relevantes que podrían analizarse, tanto desde el punto de vista cualitativo, como cuantitativo. Por lo tanto, sería interesante llevar a cabo estudios futuros que exploren otros contextos EMI, distintas áreas de conocimiento, a través de variables de análisis o herramientas de investigación adicionales que permitan ofrecer nuevos hallazgos sobre el desarrollo de la competencia lingüística, en general, y de la competencia escrita, en particular, en los, cada vez más numerosos contextos EMI a nivel universitario.

Este estudio puede tener implicaciones para los agentes involucrados en EMI, diseñadores de planes de estudio y responsables universitarios, al proporcionar información sobre el efecto real de EMI en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes; una cuestión que, a menudo, se ha dado por sentada en estos contextos (Wilkinson 2018).

## Referencias bibliográficas

- Airey, John. 2011. «The disciplinary literacy discussion matrix: A heuristic tool for initiating collaboration in higher education». *Across the Disciplines* 8, n.º 3: 1-9.
- Ament, Jennifer Rose y Carmen Pérez-Vidal. 2015. «Linguistic outcomes of English medium instruction programmes in higher education: A study on economics undergraduates at a Catalan university». *Higher Learning Research Communications* 5, n.º 1: 47-67.
- Chansri, Charinee y Punchalee Wasanasomsithi. 2016. «Implementing CLIL in higher education in Thailand: The extent to which CLIL improves agricultural students' writing ability, agricultural content and cultural knowledge». *Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* 51, n.º 1: 15-38.
- Dafouz, Emma. 2020. «Undergraduate student academic writing in English-medium higher education: Explorations through the ROAD-MAPPING lens». *Journal of English for Academic Purposes* 46, 100888.
- Friedl, Gabriele y Margit Auer. 2007. *Erläuterungen zur Novellierung der Reifeprüfungsverordnung für AHS, lebende Fremdsprachen*. St. Pölten.
- Galloway, Nicola, Jaroslaw Kriukow y Takuya Numajiri. 2018. «Internationalisation, higher education and the growing demand for English: an investigation into the English medium of instruction (EMI) movement in China and Japan». *ELT Research Papers*. British Council.
- Graham, Keith Mathew, Yunkyeong Choi, Amin Davoodi, Shakiba Razmeh y L. Quentin Dixon. 2018. «Language and content outcomes of CLIL and EMI: A Systematic review». *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning* 11, n.º 1: 19-37.
- Jexenflicker, Silvia y Christiane Dalton-Puffer. 2010. «The CLIL differential: Comparing the writing of CLIL and non-CLIL students in higher colleges of technology». En *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, editado por Christiane Dalton-Puffer, Tania Nikula y Ute Smit, 169-189. Amsterdam: John Benjamins.
- Lasagabaster, David. 2018. «Fostering team teaching: Mapping out a research agenda for English-medium instruction at university level». *Language Teaching* 51, n.º 3: 400-416.
- Macaro, Ernesto. 2018. *English Medium Instruction: Language and content in policy and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Roquet, Helena y Carmen Pérez-Vidal. 2015. «Do Productive Skills Improve in Content and Language Integrated Learning Contexts? The Case of Writing». *Applied Linguistics* n.º 4: 489-511.

- Ruiz de Zarobe, Yolanda. 2010. «Written production and CLIL: An empirical study». En *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*, editado por Christiane Dalton-Puffer, Tania Nikula y Ute Smit, 191-209. Amsterdam: John Benjamins.
- Salaberri-Ramiro, María Sagrario y María del Mar Sánchez-Pérez. 2015. «Analyzing writing in English-medium instruction at university». *Linguarum Arena* 6, n.º 1: 45-58.
- Salaberri-Ramiro, María Sagrario y María del Mar Sánchez-Pérez. 2018. «Motivations of higher education students to enrol in bilingual courses». *Porta Linguarum*, Monograph III: 61-74.
- Sánchez-Pérez, María del Mar. 2020. *Teacher training for English-medium instruction in higher education*. Pensilvania: IGI-Global.
- Sánchez-Pérez, María del Mar y María Sagrario Salaberri-Ramiro. 2015. «Writing professional genres in a second language: Results from a Spanish university CLIL context». *American Journal of Educational Research* 3, n.º 5: 576-580.
- Tatzl, Dietmar. 2011. «English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges». *Journal of English for Academic Purposes* 10, n.º 4: 252-270.
- Unterberger, Barbara. 2018. «The English-medium paradigm: A conceptualisation of English-medium teaching in higher education». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21, n.º 5: 527-539.
- Wilkinson, Robert. 2013. «English-medium instruction at a Dutch University: Challenges and pitfalls». En *English-medium instruction at universities*, editado por Aintzane Doiz, David Lasagabaster y Juan Manuel Sierra, 3-26. Bristol: Multilingual Matters.
- Wilkinson, Robert. 2018. «Content and Language integration at universities? Collaborative reflections». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21, n.º 5: 607-615.
- Zhang, Mengjia y Elisabet Pladevall-Ballester. 2021. «Discipline-specific language learning outcomes in EMI programs in the People's Republic of China». *Language and Education* 35, n.º 4: 357-374.

## **Anexo: Escala de análisis de la producción escrita (adaptada de Friedl y Auer 2007)**

<b>Cumplimiento de la tarea: contenido y relevancia; formato, extensión y registro del texto</b>	
5	Tarea totalmente realizada, contenido totalmente pertinente; formato, longitud y registro adecuados.
4	Tarea realizada casi en su totalidad, contenido relevante en su mayor parte; formato, longitud y registro adecuados en su mayor parte.
3	Tarea realizada adecuadamente, algunas lagunas o información redundante, formato, longitud y registro aceptables.
2	Tarea realizada solo de forma limitada, lagunas frecuentes o información redundante, formato, longitud y registro, a menudo, inadecuados.
1	Tarea realizada de forma deficiente, lagunas importantes o repeticiones innecesarias; formato, longitud y registro inadecuados.
0	Insuficiente para evaluar.
<b>Organización: estructura, organización de párrafos, cohesión y coherencia, corrección y puntuación</b>	
5	Estructura general clara, párrafos significativos; muy buen uso de conectores, sin errores de edición, se respetan las convenciones de puntuación.
4	Estructura general clara en su mayor parte, buena redacción, buen uso de conectores, sin apenas errores de edición, se respetan, en su mayor parte, las convenciones de puntuación.
3	Estructura general aceptable, párrafos, en ocasiones, confusos, uso adecuado de conectores; algunos errores de edición y puntuación.
2	Estructura general limitada, errores frecuentes en la redacción de párrafos, uso limitado de conectores; errores frecuentes de edición y puntuación.
1	Estructura general deficiente, sin párrafos significativos, uso deficiente de conectores; numerosos errores de edición y puntuación.
0	Insuficiente para evaluar.
<b>Gramática: precisión/errores, variedad de estructuras sintácticas, predisposición a utilizar estructuras complejas</b>	
5	Uso preciso de la gramática y las estructuras sintácticas, sin apenas errores de concordancia, tiempo verbal, orden de las palabras, artículos, pronombres, etc.; significado claro, gran variedad de estructuras, uso frecuente de estructuras complejas.
4	Uso bastante correcto de la gramática y las estructuras sintácticas, pocos errores de concordancia, etc.; significado mayoritariamente claro; adecuada variedad de estructuras, disposición a utilizar estructuras complejas.
3	Uso aceptable de la gramática y las estructuras sintácticas; algunos errores de concordancia, etc.; el significado a veces no es claro; variedad de estructuras aceptable; cierta disposición a utilizar estructuras complejas.

2	Uso limitado de la gramática y las estructuras sintácticas; errores frecuentes de concordancia, etc.; a menudo el significado no está claro; variedad limitada de estructuras; disposición limitada para utilizar estructuras complejas.
1	Uso deficiente de la gramática y las estructuras sintácticas; numerosos errores de concordancia, etc.; el significado no suele estar claro; escasa variedad de estructuras.
0	Insuficiente para evaluar.
<b>Vocabulario: variedad y elección de palabras, precisión, ortografía, comprensión</b>	
5	Amplia gama de vocabulario; muy buena elección de palabras; forma y usos precisos; sin faltas de ortografía; significado claro.
4	Gama adecuada de vocabulario; buena elección de palabras; forma y usos mayoritariamente precisos, pocas faltas de ortografía; significado mayoritariamente claro.
3	Gama de vocabulario y elección de palabras aceptable; algunas repeticiones; algunos errores de forma y uso; algunas faltas de ortografía; significado a veces impreciso; alguna traducción de la lengua materna.
2	Vocabulario y elección de palabras limitados; repeticiones frecuentes; varios errores de forma y uso; faltas de ortografía frecuentes; significado impreciso a menudo; traducción frecuente de la lengua materna.
1	Escasa variedad de vocabulario y elección de palabras; muy repetitivo; numerosos errores de forma y uso; numerosas faltas de ortografía; significado impreciso muy a menudo; traducción de la lengua materna demasiado frecuente.
0	Insuficiente para evaluar.