



Check for updates

Diez años de AICLE en la universidad tailandesa: Análisis longitudinal de asignaturas en educación superior (2014-2024)

1

Ten Years of CLIL in a Thai University: A Longitudinal Analysis of Courses in Higher Education (2014-2024)

Fuangket Tongwanchai

<https://orcid.org/0000-0002-6991-1959>

Khon Kaen University, Thailand

fuangket@kku.ac.th

Chadchavan Sritong

<https://orcid.org/0000-0003-0645-5068>

Khon Kaen University, Thailand

chadcha@kku.ac.th

LACLIL e-ISSN: 2322-9721 VOL. 19, No. 1, ENERO-JUNIO 2026 DOI: 10.5294/lacil.2026.19.1.3 e1913

Recibido: 27/06/2024

Aceptado por pares: 24/02/2025

Enviado a pares: 18/07/2024

Aprobado: 13/06/2025

DOI: 10.5294/lacil.2026.19.1.3

To reference this article (APA) / Para citar este artículo (APA) / Para citar este artigo (APA)

Sritong, C. & Tongwanchai, F. (2026). Diez años de AICLE en la universidad tailandesa: Análisis longitudinal de asignaturas en educación superior (2014-2024). *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 19(1), e1913. <https://doi.org/10.5294/lacil.2026.19.1.3>

RESUMEN. El artículo presenta un análisis longitudinal de la implementación del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad de Khon Kaen, Tailandia, durante el periodo 2014-2024. Mediante una metodología cuantitativa basada en documentos, se analiza la evolución de las asignaturas AICLE, los niveles de intensidad, la participación docente y la cobertura disciplinar. Los resultados muestran un pico de implementación en 2016, fluctuaciones significativas durante la pandemia de COVID-19 y una distribución estable de asignaturas conforme a los niveles definidos institucionalmente. El estudio identificó desafíos recurrentes, como el acceso limitado a materiales didácticos contextualizados y la necesidad de formación docente continua y la integración curricular. Aunque no se midieron directamente los resultados en el estudiantado, la literatura relacionada destaca el potencial del AICLE para mejorar la competencia comunicativa y las implicaciones académicas. Se proponen futuras investigaciones orientadas a la evaluación cualitativa de percepciones, la colaboración interdisciplinaria y el diseño de estrategias institucionales para el desarrollo sostenible del modelo. Esta investigación aporta evidencias empíricas para orientar la toma de decisiones en contextos de educación superior multilingüe.

Palabras clave: AICLE; educación superior; política institucional; análisis longitudinal; universidad tailandesa; sostenibilidad institucional; universidad en Asia; política lingüística.

ABSTRACT. The article presents a longitudinal analysis of the implementation of the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach within the Faculty of Humanities and Social Sciences at Khon Kaen University, Thailand, from 2014 to 2024. Using quantitative, document-based methodology, the research tracks the evolution of CLIL courses, intensity levels, teacher participation, and disciplinary coverage. The findings indicate a peak in CLIL course offerings in 2016, notable fluctuations during the COVID-19 pandemic, and a stable distribution of subjects across institutional intensity levels. The study highlighted recurring challenges, including limited access to contextualized instructional materials and the need for ongoing teacher training and curricular integration. Although student outcomes were not directly measured, the relevance of CLIL for enhancing communicative skills and engagement is acknowledged in related literature. Recommendations for future research include qualitative assessments of student and teacher perceptions, interdisciplinary collaboration, and institutional strategies for sustainable CLIL development. This research contributes empirical insights to inform policy and practice in multilingual higher education contexts.

Keywords: CLIL; Higher education; Institutional policy; Longitudinal analysis; Thai university sustainability; Asian university; language policy.

Introducción

En un mundo cada vez más globalizado, el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) se ha consolidado como una estrategia educativa clave para fomentar el multilingüismo y mejorar la competencia comunicativa en contextos académicos. En el ámbito de la educación superior, su aplicación permite que los estudiantes adquieran conocimientos disciplinares mientras desarrollan destrezas lingüísticas en una lengua extranjera, con lo que se favorece su preparación para un mercado laboral internacionalizado.

En Tailandia, la promoción del plurilingüismo y la internacionalización de la educación superior han sido objetivos estratégicos a nivel nacional en las últimas dos décadas. En este contexto, la Universidad de Khon Kaen (UKK), una de las instituciones públicas más prestigiosas del noreste tailandés, ha sido pionera en la adopción del AICLE, especialmente en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Esta facultad cuenta con una sólida trayectoria en la enseñanza de lenguas extranjeras, particularmente del español, cuya oferta académica se ha mantenido durante más de veinte años. Durante este tiempo, la institución ha demostrado un fuerte compromiso con la innovación pedagógica, destinando recursos significativos a la formación docente y a la internacionalización curricular. Entre estas acciones destaca el envío de más de 50 docentes a programas de formación en AICLE en Australia, así como la organización de talleres impartidos por expertos internacionales.

No obstante, y pese a esta valiosa experiencia acumulada, la implementación del AICLE en la UKK aún carece de una evaluación sistemática que permita valorar su alcance, evolución y sostenibilidad institucional. Tampoco se dispone de materiales pedagógicos diseñados específicamente para su contexto sociolingüístico y cultural, lo que plantea desafíos importantes tanto para su consolidación como para su expansión a nuevas áreas disciplinares. Además, si bien la universidad promueve la enseñanza de diversas lenguas extranjeras, la normativa institucional establece el inglés como única lengua autorizada para la instrucción en asignaturas AICLE, lo cual limita las posibilidades de aplicación del enfoque en otros programas lingüísticos.

Frente a esta situación, se planteó un análisis longitudinal de las asignaturas impartidas bajo el AICLE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UKK, en el periodo 2014-2024. El objetivo general es analizar la evolución de dicha implementación, identificando patrones de crecimiento, niveles de intensidad, participación docente, áreas temáticas y sostenibilidad institucional. Este enfoque busca ofrecer una visión sistemática de la trayectoria del modelo AICLE en un contexto universitario no europeo, para proporcionar elementos que puedan orientar futuras decisiones académicas y de política institucional.

Las preguntas de investigación que guían este estudio son las siguientes:

1. ¿Cómo ha evolucionado el número de asignaturas CLIL/AICLE impartidas en la facultad entre 2014 y 2024?
2. ¿Qué áreas disciplinares han sido priorizadas en la implementación del enfoque?
3. ¿Qué patrones pueden identificarse en cuanto a la participación docente y la duración de las asignaturas?
4. ¿Qué indicadores permiten evaluar la sostenibilidad institucional del AICLE en este contexto?

Objetivos de investigación

El estudio tuvo como finalidad analizar la evolución del AICLE en el contexto universitario tailandés, tomando como caso de estudio la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UKK entre 2014 y 2024. Los objetivos específicos que guiaron la investigación fueron:

1. Analizar la evolución y las tendencias en la implementación de asignaturas AICLE a lo largo de una década.
2. Examinar las áreas disciplinares que han sido priorizadas para la aplicación del enfoque.
3. Investigar los patrones de participación docente y la duración/intensidad de las asignaturas.
4. Identificar posibles indicadores de sostenibilidad institucional asociados a la implementación de AICLE.

Marco teórico

Fundamentos del AICLE

El AICLE, conocido internacionalmente como Content and Language Integrated Learning (CLIL), es un enfoque educativo que combina la enseñanza de contenidos disciplinares con el aprendizaje de una lengua extranjera. Según Coyle et al. (2010), el AICLE es “un enfoque educativo con doble foco en el que una lengua adicional se utiliza para el aprendizaje y la enseñanza de contenidos y lenguaje”. Este enfoque se basa en la interrelación de cuatro componentes esenciales: contenido, comunicación, cognición y cultura, conocidos como las “4C”.

Dalton-Puffer (2011) amplía esta perspectiva al considerar el AICLE como una práctica educativa que no solo mejora la competencia lingüística, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas superiores y la comprensión intercultural.

Mehisto et al. (2008) destacan que el AICLE es una metodología flexible y ajustable a las necesidades de los estudiantes, su nivel de competencia lingüística y su nivel de logro académico, además, subrayan la importancia de la colaboración entre docentes de diferentes disciplinas para una implementación efectiva del enfoque.

En el contexto de la educación superior, investigaciones como las de Lasagabaster y Sierra (2009) han evidenciado que los programas AICLE pueden tener un impacto positivo en la motivación de los estudiantes y su actitud hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras. Asimismo, Doizet al. (2014) señalan que factores individuales y contextuales influyen en la eficacia del AICLE, destacando la necesidad de adaptar el enfoque a las características específicas de cada entorno educativo.

Implementación del AICLE en Asia y en universidades no europeas

En las últimas décadas, la implementación del AICLE ha ganado terreno en Asia, especialmente en el ámbito de la educación superior. La creciente demanda de internacionalización y la necesidad de mejorar las competencias lingüísticas en inglés han impulsado a numerosas instituciones asiáticas a adoptar este enfoque. Un estudio de revisión realizado por Gilanyi et al. (2024) analizó investigaciones empíricas

sobre AICLE y la instrucción en inglés (EMI) en escuelas asiáticas entre 2015 y 2022. Los autores encontraron que, aunque la implementación del AICLE ha aumentado en la región, la mayoría de las investigaciones se han centrado en contextos de educación secundaria, con una escasez notable de estudios en educación primaria y preescolar. Además, identificaron una concentración de estudios en países como Hong Kong y China, mientras que otras naciones asiáticas han sido menos exploradas.

En Taiwán, un estudio cuasiexperimental mostró que los estudiantes universitarios que participaron en clases tipo AICLE obtuvieron mejores resultados tanto en comprensión del contenido como en motivación, en comparación con quienes siguieron métodos tradicionales (Lee, 2024). En Camboya, un curso universitario implementado mediante AICLE evidenció beneficios en la integración del conocimiento disciplinar y el desarrollo de la alfabetización académica, destacando la relevancia del enfoque para contextos multilingües (Chap & Wright, 2024). Asimismo, una revisión regional subraya su utilidad en la enseñanza del inglés con fines profesionales, aunque advierte sobre desafíos como la escasez de materiales didácticos adecuados y la limitada preparación docente (Lee & Chang, 2008).

En Japón, un estudio práctico realizado en el Instituto Nacional de Tecnología (INT) documentó la implementación del AICLE en un entorno técnico de educación superior mediante un enfoque *Soft-CLIL*¹, centrado en la biomímesis, con resultados positivos en el desarrollo lingüístico y cognitivo de los estudiantes (Shirai, 2025). Este caso resalta cómo AICLE puede integrarse eficazmente en contextos no europeos con una orientación tecnológica y profesionalizante.

No obstante, la implementación del AICLE en Asia enfrenta desafíos importantes. Por ejemplo, en Tailandia, algunos estudios han señalado la falta de formación docente específica, materiales contextualizados

¹ El término *soft-CLIL* se refiere a enfoques donde el contenido disciplinar se utiliza principalmente como contexto para reforzar la competencia lingüística sin una integración curricular plena entre lengua y contenido (Mehisto et al., 2008). Por su parte, *hard-CLIL* implica una enseñanza en la que la lengua extranjera actúa como medio de instrucción principal para materias específicas, con objetivos disciplinares y lingüísticos integrados de manera explícita en el diseño y evaluación curricular (Coyle et al., 2010).

y políticas claras como obstáculos clave (Suwannoppharat & Chinokul, 2015; Charunsri, 2019). En China, la experiencia en programas AICLE en educación médica ha mostrado tensiones relacionadas con la calidad de la interacción docente-estudiante y la preparación lingüística de los profesores (Yang et al., 2019). En Vietnam, Nguyen et al. (2024) identificaron tensiones estructurales y pedagógicas en la profesionalización docente para el AICLE, señalando que las adaptaciones exitosas requieren no solo formación técnica sino condiciones institucionales de apoyo.

Estas experiencias indican que la implementación del AICLE en Asia no puede replicar de forma mecánica los modelos europeos, sino que exige adaptaciones profundas que respondan a las realidades culturales, institucionales y lingüísticas de cada contexto.

Modelos de evaluación institucional de programas AICLE

La evaluación institucional de programas AICLE es esencial para garantizar su calidad, eficacia y sostenibilidad en el ámbito educativo. Diversos estudios han propuesto modelos y herramientas para llevar a cabo esta evaluación de manera sistemática y contextualizada.

Uno de los marcos de referencia más destacados es el proyecto europeo Language Network for Quality Assurance (LANQUA), que propone una evaluación basada en objetivos de aprendizaje y resultados esperados, considerando tanto las competencias lingüísticas como las disciplinares. Este enfoque enfatiza la necesidad de definir claramente los conocimientos, habilidades y competencias que los estudiantes deben adquirir y demostrar en contextos AICLE, promoviendo una visión integral de la calidad educativa desde la perspectiva de docentes y estudiantes (LanQua, 2008).

En el contexto de la educación superior, se han identificado diferentes modelos de implementación del AICLE, que varían en función del grado de integración entre el contenido y el lenguaje. Estos modelos incluyen desde enfoques donde el soporte lingüístico es paralelo al estudio del contenido, hasta aquellos en los que ambos aspectos se abordan de manera conjunta por docentes con competencias lingüísticas y pedagógicas adecuadas (LanQua, 2008).

Además, se han desarrollado herramientas específicas para evaluar la aplicación de AICLE en distintas áreas. Por ejemplo, el Cuestionario

de Evaluación de Sesiones de Educación Física a través de AICLE (CESEFA) ha sido validado como un instrumento eficaz para guiar y autoevaluar la práctica docente en sesiones de Educación Física bilingüe, que permite identificar la integración de los principios metodológicos del AICLE en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Salvador-García et al., 2021).

En el ámbito de la educación bilingüe en Andalucía, España, se han identificado indicadores de calidad que incluyen la formación y competencia lingüística del profesorado; la coordinación entre áreas lingüísticas y no lingüísticas, y la disponibilidad de recursos didácticos adecuados. Estos factores son determinantes para el éxito de los programas AICLE y deben ser considerados en su evaluación institucional (Madrid et al., 2017).

La eficacia del marco LANQUA y del cuestionario CESEFA ha sido respaldada por estudios que han documentado su aplicación en diversos contextos europeos. Hüttner et al. (2013), por ejemplo, argumentan que marcos de evaluación bien definidos, como el LANQUA, permiten estructurar procesos de reflexión crítica y mejora continua, esenciales para el desarrollo profesional docente y la consolidación del AICLE en la educación superior.

Relevancia de los estudios longitudinales en las políticas educativas

Los estudios longitudinales desempeñan un papel crucial en la investigación educativa porque permiten el seguimiento de fenómenos a lo largo del tiempo y aportan una comprensión profunda de los procesos de enseñanza y aprendizaje en evolución. A diferencia de los estudios transversales, que ofrecen una imagen puntual, los enfoques longitudinales capturan la dinámica temporal y permiten analizar cómo se desarrollan las trayectorias académicas, las decisiones educativas y los efectos de políticas institucionales durante un periodo determinado (ATLAS.ti, 2024).

Una de sus principales ventajas es la posibilidad de establecer relaciones causales o procesuales entre variables. Por ejemplo, Andersen y Tieben (2016) demostraron, mediante datos longitudinales en Dinamarca, que el abandono escolar puede explicarse por la interacción

entre el capital cultural heredado y las decisiones racionales que los estudiantes toman frente a los costos y beneficios percibidos de continuar sus estudios. Este tipo de diseño también ha sido útil en estudios como el de Bukodi y Goldthorpe (2013), quienes analizaron la influencia del origen social y educativo de los padres en el rendimiento académico y la movilidad educativa de los hijos en el Reino Unido.

Además, los estudios longitudinales ofrecen evidencia empírica robusta para formular, evaluar y ajustar políticas educativas. A través del análisis de datos acumulados durante periodos prolongados, se puede identificar patrones consistentes, áreas de mejora o efectos imprevistos de las reformas estructurales. En este sentido, el estudio longitudinal del Ministerio de Educación del Perú (2015) resulta ejemplar: al seguir cohortes de estudiantes desde primer hasta sexto grado, se logró identificar cómo evolucionaban sus competencias en lectura y matemática, así como el impacto de distintos factores escolares y contextuales en su aprendizaje.

En conjunto, este tipo de investigaciones aporta una base empírica sólida para una toma de decisiones más informada, equitativa y contextualizada en el ámbito de la política educativa.

Consideraciones metodológicas adicionales

Aunque este estudio adoptó un enfoque cuantitativo y longitudinal basado en documentos institucionales, es importante reconocer que no se incorporó la triangulación cualitativa mediante entrevistas, grupos focales o análisis de percepciones de los actores implicados. Esta limitación puede afectar la interpretación integral de los resultados, ya que no permite captar matices subjetivos, experiencias individuales ni la valoración contextualizada de la implementación del AICLE. En consecuencia, las conclusiones deben entenderse como representaciones basadas en tendencias observables, pero susceptibles de enriquecerse mediante estudios cualitativos futuros que complementen la perspectiva documental.

Estudios de caso: Éxitos y desafíos en la implementación de AICLE en la educación superior asiática

Factores clave para el éxito de los programas AICLE

10

La implementación exitosa de programas AICLE en contextos de educación superior en Asia ha estado influenciada por varios factores críticos. Entre ellos, la formación docente especializada y la competencia lingüística han sido identificadas como elementos fundamentales. Llinares y Morton (2010) destacan la importancia de que los docentes desarrollen habilidades para integrar contenido y lenguaje de manera efectiva en el aula. Además, Pérez-Cañado (2020) subraya que la formación continua y el desarrollo profesional son esenciales para que los docentes puedan adaptarse a las demandas específicas de la enseñanza bilingüe.

Un ejemplo destacado es el estudio de Banegas (2019), que exploró los efectos de un curso de desarrollo profesional en Argentina para apoyar la implementación del AICLE centrado en el lenguaje. Los hallazgos mostraron que la autenticidad, más que la integración de contenido y lenguaje, fue una característica destacada en la práctica docente, y que el éxito del AICLE depende de la competencia lingüística de los estudiantes. Además, el curso impactó en la identidad del docente como desarrollador de materiales y practicante autónomo y crítico.

Desafíos y soluciones en la implementación del AICLE

La implementación del AICLE en contextos asiáticos no europeos ha enfrentado diversos desafíos. En Tailandia, por ejemplo, Charunsri (2019) identificó dificultades relacionadas con la falta de formación docente específica, materiales contextualizados y políticas claras. En China, Yang et al. (2019) documentaron tensiones en programas AICLE en educación médica, relacionadas con la calidad de la interacción docente-estudiante y la preparación lingüística de los profesores.

Para abordar estos desafíos, se han propuesto diversas soluciones. Pérez-Cañado (2012) sugiere que una formación docente adecuada y el desarrollo de materiales didácticos adaptados al contexto son esenciales

para superar las barreras en la implementación de AICLE. Además, la colaboración entre instituciones y la adaptación de las prácticas pedagógicas a las realidades locales han demostrado ser estrategias efectivas para mejorar la eficacia de los programas AICLE.

Metodología

Enfoque y diseño del estudio

Este estudio adoptó un enfoque cuantitativo y documental, con un diseño longitudinal descriptivo-analítico. Se seleccionó esta metodología para examinar sistemáticamente la evolución de las asignaturas implementadas bajo el AICLE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UKK durante un periodo de diez años (2014-2024).

El enfoque cuantitativo y documental resulta adecuado, ya que permite analizar objetivamente patrones longitudinales de implementación a partir de datos institucionales sistemáticos, ofreciendo una visión panorámica del grado de institucionalización del modelo. Este tipo de diseño posibilita examinar tendencias, frecuencias y variaciones sostenidas en el tiempo, proporcionando una base sólida para comprender dinámicas de cambio organizacional.

Además, el uso de un diseño longitudinal se alinea con metodologías empleadas en investigaciones previas, como las de Rumberger y Larson (1998) y Müller (2014), que destacan la importancia de analizar datos a lo largo del tiempo para captar procesos educativos complejos y evolutivos.

Fuente de datos

La fuente primaria de información es un archivo institucional en formato Excel, titulado “สรุปวิชาของทุน CLIL คณะ” (Resumen de asignaturas con apoyo para docencia AICLE), recopilado por el equipo académico de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UKK, que contiene datos oficiales sobre todas las asignaturas subvencionadas por el programa interno de fomento del AICLE en la misma facultad, entre 2014 y 2024. El archivo incluye información estructurada por

curso académico y está vinculado al programa de financiación institucional para asignaturas impartidas parcial o totalmente en inglés, con fines de internacionalización curricular.

Variables analizadas

Las variables seleccionadas para el análisis son:

1. Año académico: permite identificar la distribución temporal y evolución del número de asignaturas AICLE.
2. Nombre de la asignatura: refleja la temática y área disciplinar.
3. Idioma de instrucción: verifica la coherencia normativa, dado que el inglés es la única lengua permitida oficialmente.
4. Carga horaria AICLE: número de horas dentro de cada asignatura impartidas en inglés, conforme al AICLE. Esta variable es clave para analizar la intensidad de implementación y la asignación presupuestaria, ya que determina el nivel de subvención institucional concedido a los docentes participantes.

En el modelo adoptado por la facultad, la carga total de una asignatura por semestre es de 45 horas. Sobre este total, se definen tres niveles de intensidad AICLE:

- o Nivel 1: 12 horas en inglés.
- o Nivel 2: 24 horas en inglés.
- o Nivel 3: 36 horas o más en inglés.

Estos niveles indican el grado de incorporación del AICLE en términos de tiempo efectivo de instrucción.

5. Profesor/a responsable: permite analizar la participación y continuidad docente a lo largo del tiempo.
6. Área disciplinar o programa: identifica la distribución del AICLE entre diferentes departamentos y áreas de conocimiento dentro de la facultad.

Proceso de análisis

El procesamiento de los datos se llevó a cabo en las siguientes etapas:

1. Limpieza y estructuración de datos: normalización de categorías, corrección de inconsistencias y codificación de variables.

2. Construcción de una base de datos analítica: para facilitar la segmentación temporal y temática.
3. Análisis descriptivo: cálculo de frecuencias, medias y proporciones para identificar patrones en la implementación del enfoque.
4. Visualización de tendencias: uso de barras para observar la evolución y distribución de las asignaturas por año, nivel y departamento.
5. Análisis por ciclos institucionales: agrupación de periodos (por ejemplo, 2014-2017, 2018-2020, 2021-2024) para identificar fases de introducción, expansión o consolidación.

Este enfoque metodológico se inspira en prácticas establecidas en estudios longitudinales, como los de Rumberger y Larson (1998), que enfatizan la importancia de analizar datos en el tiempo para comprender procesos educativos complejos.

Consideraciones éticas

Este estudio se enmarca en una investigación documental con datos públicos o institucionales sin información personal identificable. No se requiere consentimiento ético, pero se ha respetado la confidencialidad de los nombres propios de los docentes y se ha asegurado el uso responsable de la información para fines exclusivamente académicos.

Resultados

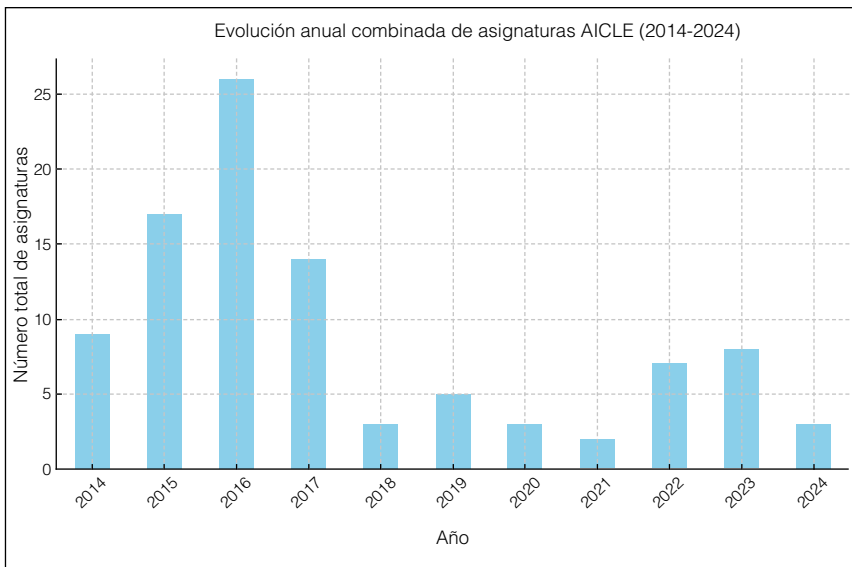
A continuación se presentan los principales hallazgos del análisis longitudinal de las asignaturas implementadas bajo el AICLE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UKK, durante el periodo 2014-2024. Los datos se han organizado en cinco apartados, cada uno centrado en un aspecto específico: evolución anual de asignaturas AICLE, distribución por niveles de intensidad, participación docente, áreas disciplinares involucradas y tendencias por ciclos institucionales. La información se presenta mediante gráficos acompañados de descripciones objetivas que permiten visualizar patrones

y variaciones relevantes en la implementación del AICLE durante la última década.

Evolución del número de asignaturas AICLE por año

Este apartado analiza el número total de asignaturas AICLE registradas por año, combinando ambos semestres. El objetivo es observar la progresión temporal de la implementación del AICLE durante el periodo 2014-2024.

Gráfico 1. Evolución anual de asignaturas AICLE (2014-2024)



Durante el periodo de estudio, se registraron un total de 97 asignaturas AICLE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. El número más alto se alcanzó en 2016, con 26 asignaturas. En contraste, el 2020 presentó el valor más bajo, con solo 6 asignaturas, lo que representa una disminución del 76,9% respecto al pico de 2016. Esta caída coincide con la disrupción provocada por la pandemia de COVID-19, que afectó la planificación académica y la logística de enseñanza. A partir de 2021, se observa una progresiva estabilización, con cifras que oscilan entre 6 y 7 asignaturas anuales en los años más recientes (2022-2024).

Distribución de asignaturas por nivel de intensidad AICLE

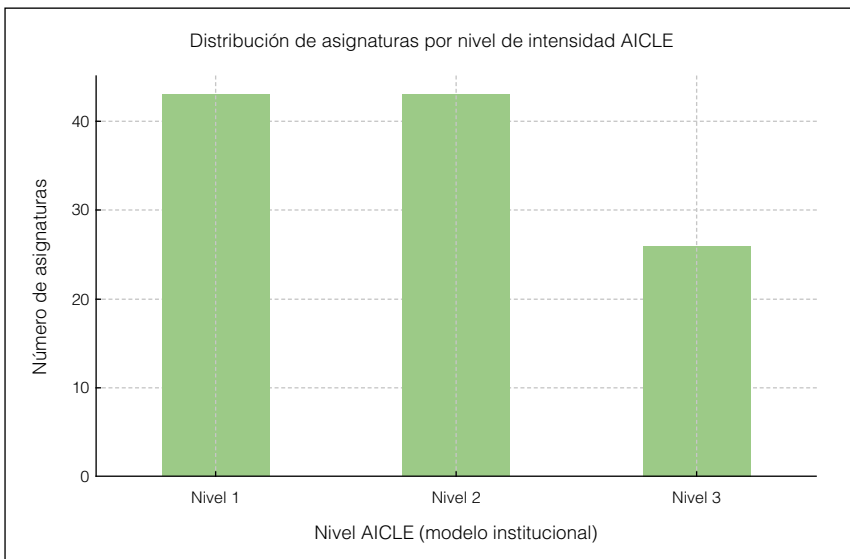
En esta sección se examina la cantidad de asignaturas según el nivel de intensidad, determinado por el número de horas impartidas en inglés. Los niveles se establecen en función del modelo institucional adoptado por la facultad, que clasifica la intensidad en tres tramos: 12, 24 y 36 o más horas.

Según la clasificación institucional, se registraron los siguientes niveles de intensidad en 97 asignaturas:

- Nivel 1 (12 h en inglés): 43 asignaturas (44.3%)
- Nivel 2 (24 h en inglés): 27 asignaturas (27.8%)
- Nivel 3 (≥ 36 h en inglés): 26 asignaturas (26.8%)

Los tres niveles están representados con proporciones relativamente equilibradas; sin embargo el nivel 1 es el más frecuente.

Gráfico 2. Distribución de asignaturas por nivel de intensidad AICLE



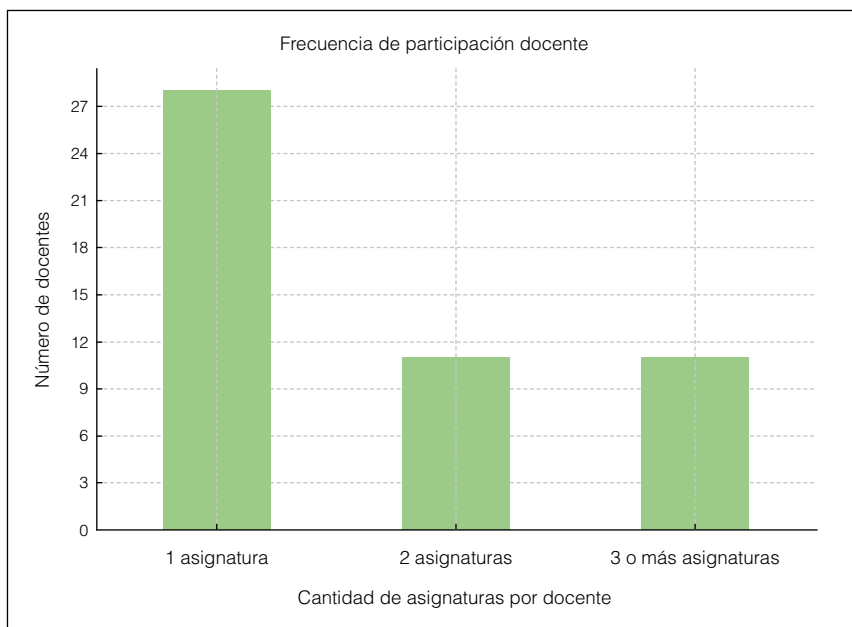
Estos datos reflejan que más de la mitad de las asignaturas (54.6%) alcanzaron un nivel intermedio o avanzado, que indica una implementación institucional que no se limita a experiencias puntuales o superficiales. El hecho de que una proporción considerable se sitúe en

el Nivel 3 sugiere que el AICLE ha sido aplicado con una intensidad significativa en determinados espacios curriculares, especialmente en áreas que han demostrado una mayor continuidad.

Participación docente a lo largo del tiempo

Este apartado presenta datos sobre la frecuencia de participación del profesorado en asignaturas AICLE durante el periodo de estudio. El análisis busca identificar los patrones de implicación individual y colectiva en la implementación del enfoque.

Gráfico 3. Participación docente en asignaturas AICLE



Durante el periodo 2014-2024, un total de **50 docentes** participaron en la impartición de asignaturas AICLE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. La distribución de la carga docente muestra una tendencia significativa hacia la participación puntual, así:

- 28 docentes (56%) en una sola asignatura,
- 11 docentes (22%) en dos asignaturas,
- 11 docentes (22%) en tres o más asignaturas.

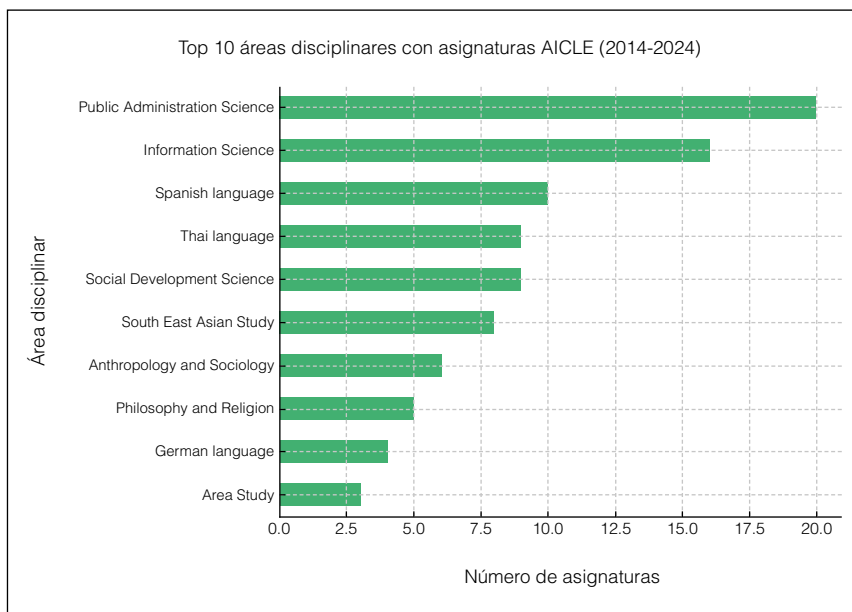
Este patrón evidencia una amplia participación inicial del profesorado, pero también revela que solo una parte del cuerpo docente ha acumulado experiencia sostenida en el modelo. Esta concentración de la experiencia AICLE en un grupo relativamente reducido puede representar una oportunidad estratégica para consolidar equipos de referencia y fomentar el desarrollo de buenas prácticas internas, pero también señala la necesidad de reforzar la formación continua y el acompañamiento metodológico para ampliar la base de docentes con dominio del enfoque.

Áreas disciplinares involucradas

Aquí se identifican las áreas académicas en las que se han implementado asignaturas bajo el modelo AICLE. Las asignaturas AICLE analizadas se distribuyeron entre múltiples disciplinas dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Las diez áreas con mayor número de asignaturas incluyen tanto campos lingüísticos como no lingüísticos, destacando la transversalidad del enfoque.

Las áreas más representadas fueron:

1. Administración pública
2. Ciencias de la información
3. Lengua española
4. Lengua tailandesa
5. Desarrollo social

Gráfico 4. Top 10 áreas disciplinares con asignaturas AICLE

Estas áreas concentran una proporción importante de las asignaturas implementadas con AICLE. Esto sugiere una integración significativa del modelo tanto en la formación profesional como en la enseñanza de idiomas. Este patrón también refleja una apertura institucional a aplicar el enfoque en contextos diversos, más allá del ámbito puramente lingüístico.

Tendencias por ciclos institucionales

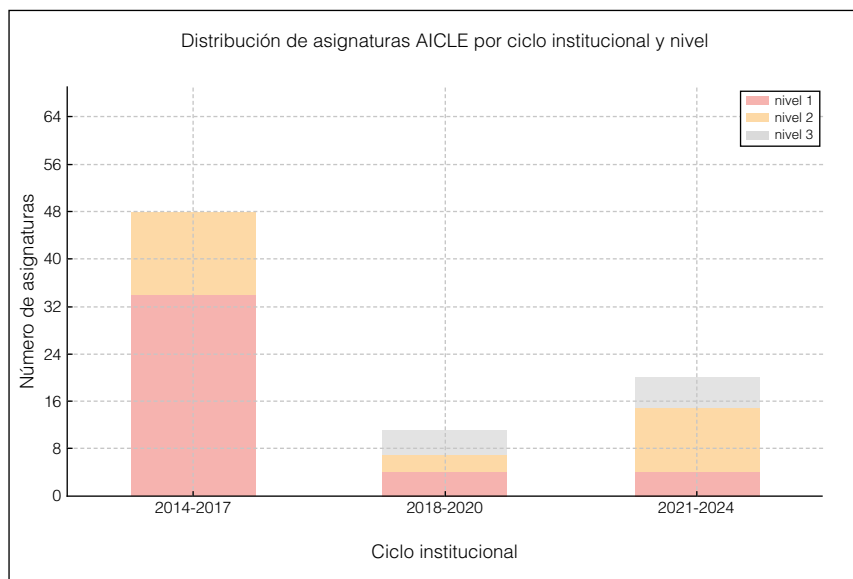
Con el objetivo de identificar patrones de evolución en el tiempo, las asignaturas fueron agrupadas en tres ciclos institucionales: 2014-2017, 2018-2020 y 2021-2024.

1. Ciclo 2014-2017: corresponde a la fase de expansión inicial del AICLE. Durante este periodo se observa una alta proporción de asignaturas de Nivel 1 y Nivel 3, con un crecimiento constante en el número de asignaturas impartidas.
2. Ciclo 2018-2020: marcado por una disminución significativa en el número total de asignaturas, atribuible principalmente al impacto de la pandemia de COVID-19 y a cambios en la política

de apoyo interno. Se mantiene una proporción diversa de niveles de intensidad.

3. Ciclo 2021-2024: representa una etapa de estabilización y reorganización institucional. Se observa un aumento relativo de asignaturas en el Nivel 2, que refleja una tendencia hacia la profundización moderada del modelo.

Gráfico 5. Distribución de niveles AICLE por ciclos institucionales (2014-2024)



Este gráfico apilado permite visualizar la distribución de niveles de intensidad AICLE en los tres ciclos institucionales definidos. En la primera etapa (2014-2017), se observa una presencia equilibrada entre niveles 1 y 3, que indica tanto una implementación inicial extendida como algunas experiencias intensivas. El segundo ciclo (2018-2020) muestra una disminución general en la cantidad de asignaturas, manteniendo, no obstante, cierta diversidad en la intensidad. Por último, el tercer ciclo (2021-2024) refleja una etapa de estabilización, con una mayor presencia del nivel 2, que sugiere una orientación hacia implementaciones de intensidad intermedia y posiblemente más sostenibles a largo plazo.

Discusión

La discusión de los resultados permite interpretar el grado de avance y los desafíos persistentes en la implementación del AICLE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UKK, desde una perspectiva longitudinal y contextual. A continuación, se sintetizan las principales observaciones agrupadas en cinco dimensiones clave.

Evolución institucional y continuidad del enfoque

Los datos evidencian tres etapas diferenciadas en la adopción del modelo AICLE: una fase de crecimiento inicial (2014-2017), un periodo de contracción (2018-2020) influido por factores externos como la pandemia, y una etapa de estabilización (2021-2024). Esta evolución no ha sido lineal, pero sí muestra una continuidad institucional notable a lo largo de una década.

Esta trayectoria se alinea con patrones observados en otros contextos asiáticos, donde la implementación de AICLE se caracteriza por adaptaciones progresivas a capacidades internas y coyunturas externas (Shirai, 2025; Lee, 2024). La continuidad durante los años de pandemia sugiere que el modelo ha pasado de ser una iniciativa experimental a consolidarse como parte integral de las prácticas docentes, en línea con las fases de reorganización observadas en la literatura (Coyle et al., 2010; Dalton-Puffer, 2011).

Intensidad AICLE y niveles de implementación

Más de la mitad de las asignaturas alcanzan el nivel 2 o 3 de intensidad, lo que muestra una aplicación que supera el mínimo requerido. Este dato refuerza que la calidad de los programas AICLE debe medirse no solo por su existencia, sino por la intensidad y coherencia entre contenido y lengua, como destacan Costa y Coleman (2013) y Cenoz et al. (2014). Sin embargo, no se observa un patrón progresivo de incremento; los tres niveles coexisten en todo el periodo. Este fenómeno puede atribuirse a variaciones entre disciplinas, disponibilidad docente y tipos de asignaturas.

Cabe señalar, además, que la implementación observada parece alinearse en mayor medida con modelos de integración parcial de contenido y lengua, similares a los descritos por Mehisto et al. (2008) como enfoques de “inmersión parcial” o “soft-CLIL”. En estos modelos, aunque el contenido se vehicula en lengua extranjera, los objetivos lingüísticos y disciplinares no siempre están plenamente integrados ni evaluados de forma conjunta. Según Coyle et al. (2010), la transición hacia enfoques más plenamente integrados (lo que podría considerarse un “hard-CLIL”) implica no solo mayor intensidad horaria, sino una planificación curricular explícita que equilibre el desarrollo de competencias cognitivas, lingüísticas y disciplinares.

La coexistencia de distintos niveles de intensidad AICLE en la UKK sugiere una fase de consolidación flexible, pero también plantea la necesidad de fortalecer la integración metodológica y curricular si se busca maximizar los beneficios cognitivos y lingüísticos atribuidos al AICLE en la literatura internacional.

Participación docente y desarrollo profesional

El hecho de que más de 50 docentes hayan participado, aunque solo en una o dos asignaturas, señala tanto un potencial de ampliación como una fragilidad en términos de continuidad formativa. Un pequeño grupo de docentes muestra participación recurrente, lo que resulta prometedor para formar un núcleo de innovación sostenible.

Esta dinámica coincide con los hallazgos de Gilanyi et al. (2023) y Costa y Coleman (2013), quienes indicaron que la continuidad y el compromiso docente son factores decisivos para consolidar el AICLE en instituciones no europeas. En este sentido, la necesidad de estrategias de formación permanente y acompañamiento metodológico, como sugiere Pérez-Cañado (2012), resulta evidente.

Además, estos resultados se alinean con investigaciones recientes en contextos multilingües. Banegas (2019) señala que el desarrollo profesional de los docentes en programas AICLE requiere no solo formación lingüística, sino apoyo metodológico continuo para enfrentar las tensiones inherentes a la enseñanza integrada. De manera similar, Nguyen et al. (2024) documentan que en Vietnam los docentes que trabajan en entornos AICLE enfrentan desafíos de capacitación, especialmente

en cuanto a la adaptación curricular y la gestión de expectativas institucionales.

Por tanto, fortalecer los mecanismos de formación docente en AICLE, con un enfoque integral que considere aspectos lingüísticos, metodológicos y organizativos, se perfila como una condición clave para la sostenibilidad del modelo en la educación superior tailandesa.

Expansión disciplinar y transversalidad

La diversidad de disciplinas implicadas —incluyendo áreas de humanidades, administración pública y ciencias de la información— refleja una aplicación transversal del AICLE en la facultad. Este fenómeno es notable, dado que en muchos contextos AICLE se limitan al área de lenguas extranjeras (Chap & Wright, 2024).

No obstante, esta expansión también plantea la necesidad de ajustes metodológicos específicos y el desarrollo de materiales adecuados para cada campo disciplinar, como se discute en Richards y Rodgers (2014), quienes comparan enfoques como el **Content-Based Instruction (CBI)** y el **Content and Language Integrated Learning (CLIL)**, destacando la importancia de adaptar las metodologías y los materiales según las necesidades de los estudiantes y las áreas de conocimiento.

Sostenibilidad y políticas institucionales

El análisis de los ciclos institucionales sugiere que la sostenibilidad del AICLE depende de múltiples factores: no solo del número de asignaturas o docentes implicados, sino también del acompañamiento metodológico, la disponibilidad de recursos contextualizados y la alineación con las políticas lingüísticas internas.

El uso exclusivo del inglés como lengua vehicular, aunque responde a las políticas nacionales tailandesas de internacionalización (Office of the Education Council, 2017), podría limitar la futura expansión del modelo hacia programas multilingües más flexibles. Por ello, se recomienda considerar vías de diversificación lingüística en función de los objetivos curriculares y de la demanda social.

Experiencias internacionales demuestran que la diversificación es viable y beneficiosa. En Europa, diversas universidades han adoptado programas AICLE que integran idiomas regionales junto con el inglés,

gracias a los que fortalecen tanto las competencias lingüísticas como la identidad cultural de los estudiantes (Ludbrook, 2008). Un ejemplo relevante es el programa CLIL-LOTE-START del Centro Europeo de Lenguas Modernas, que fomenta la enseñanza de asignaturas en lenguas distintas al inglés (ECML, 2025).

En Asia, instituciones como la Universidad Ritsumeikan Asia Pacific, en Japón, han desarrollado sistemas bilingües en inglés y japonés, junto con cursos en otras lenguas regionales (Ritsumeikan Asia Pacific University, 2025). De forma similar, la Universidad de Camboya implementa programas paralelos en inglés y jemer (University of Cambodia, 2025).

Estos ejemplos evidencian que una política lingüística diversificada puede enriquecer el perfil académico de los estudiantes y fortalecer la sostenibilidad institucional del AICLE en contextos no anglófonos.

Otro desafío crítico es la falta de materiales didácticos contextualizados. En España, Salvador-García et al. (2021) resaltaron esta necesidad en programas bilingües de Educación Física, proponiendo como solución la creación del CESEFA, que guía y sistematiza buenas prácticas pedagógicas adaptadas al contexto. De manera similar, Hoa et al. (2024) documentaron en Vietnam que una transferencia directa de materiales desde contextos anglófonos resulta ineficaz si no se adaptan a las necesidades lingüísticas locales.

Estos casos demuestran que una estrategia clave para superar esta limitación consiste en promover la producción local de materiales didácticos mediante la colaboración entre docentes de contenido y expertos en lingüística aplicada. Se recomienda, por tanto, que futuras acciones institucionales prioricen no solo la adquisición de recursos externos, sino también el diseño participativo de materiales contextualizados, atendiendo a las especificidades lingüísticas y culturales de los estudiantes.

Principales hallazgos

El análisis longitudinal de los datos permite identificar hallazgos clave que estructuran la comprensión del desarrollo del AICLE en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UKK:

1. Tendencias de pico y estabilización: El número de asignaturas AICLE experimentó un crecimiento inicial significativo, que

alcanzó su punto máximo en 2016, seguido por una estabilización durante el periodo 2021-2024, lo cual refleja una fase de institucionalización progresiva del modelo.

2. Altos niveles de intensidad: Más del 50% de las asignaturas analizadas corresponden a niveles 2 o 3 de implementación, lo cual indica una apropiación pedagógica del enfoque que supera el cumplimiento mínimo y refleja una aplicación robusta.
3. Diversidad y transversalidad disciplinar: La inclusión del AICLE en programas no lingüísticos, como administración o ciencias de la información, evidencia su utilidad multipropósito y su potencial para integrarse en currículos variados.
4. Desafíos en la sostenibilidad docente: Aunque más de 50 docentes han participado, la mayoría lo ha hecho solo una vez. Esto indica una fragilidad en términos de continuidad, formación específica y construcción de comunidades docentes comprometidas con el enfoque.

Recomendaciones e implicaciones

A partir de los hallazgos del estudio, se proponen las siguientes recomendaciones con valor estratégico para fortalecer el AICLE en la educación superior tailandesa y en contextos similares:

1. Diseño de materiales pedagógicos contextualizados: Se requiere el desarrollo de recursos didácticos adaptados a los perfiles disciplinares y lingüísticos específicos, que permitan una integración auténtica del contenido y la lengua.
2. Fortalecimiento de la formación docente: Es prioritario establecer programas sistemáticos de capacitación en AICLE, que combinen desarrollo lingüístico, metodológico y disciplinar.
3. Implementación de monitoreo pedagógico continuo: La creación de mecanismos institucionales de seguimiento y acompañamiento puede favorecer la mejora progresiva del modelo, basándose en evidencias empíricas y retroalimentación docente.
4. Diversificación de lenguas vehiculares: Aunque el inglés ha sido la lengua dominante, se recomienda explorar la incorporación de otras lenguas según la demanda social, los objetivos curriculares y los contextos locales.

Limitaciones de la investigación

Aunque este estudio aporta una visión longitudinal única sobre la evolución del AICLE en un contexto universitario asiático, también presenta ciertas limitaciones que deben ser reconocidas:

1. Restricción a datos institucionales documentales: El análisis se ha basado exclusivamente en registros administrativos. No se han incluido perspectivas directas de docentes o estudiantes, lo cual limita la comprensión cualitativa del impacto pedagógico.
2. Enfoque en una sola facultad: Los resultados reflejan la experiencia específica de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UKK. Por tanto, la generalización a otras facultades o universidades debe hacerse con cautela.
3. Medición basada en carga horaria: El nivel de implementación AICLE ha sido evaluado principalmente en términos de cantidad de horas en inglés, sin considerar la calidad pedagógica o metodológica de la enseñanza.
4. Efectos de la pandemia: Aunque se observa continuidad en los años 2020-2021, no se ha profundizado en los posibles cambios de modalidad (presencialidad vs. virtualidad) ni en su impacto sobre la implementación del enfoque.

Estas limitaciones no invalidan los hallazgos obtenidos, pero subrayan la necesidad de investigaciones complementarias que aborden dimensiones cualitativas, comparativas e interinstitucionales del fenómeno.

Líneas futuras de investigación

El presente estudio abre múltiples caminos para investigaciones futuras que profundicen en las dinámicas de implementación AICLE en contextos no europeos:

1. Estudios cualitativos sobre percepciones de actores clave: Es necesario explorar las experiencias, actitudes y expectativas de docentes, estudiantes y administradores en el contexto tailandés, mediante entrevistas, grupos focales y estudios de caso.

2. Relación entre intensidad AICLE y resultados de aprendizaje: Investigar si existen correlaciones o patrones entre el nivel de implementación (en horas) y los resultados académicos o lingüísticos de los estudiantes.
3. Dinámicas de colaboración interdisciplinar: Analizar cómo interactúan los docentes de áreas lingüísticas y no lingüísticas en la planificación e implementación conjunta del AICLE, y qué modelos organizativos favorecen dicha cooperación.

Conclusión

El presente estudio ha permitido identificar patrones clave en la evolución del AICLE en una facultad universitaria del sudeste asiático. La evidencia muestra que, pese a la diversidad de intensidad y disciplinas, el modelo ha logrado institucionalizarse progresivamente.

Estos hallazgos respaldan la idea de que el AICLE es un enfoque adaptable y sostenible, siempre que se articulen políticas de formación, seguimiento y adecuación curricular. La experiencia de la UKK demuestra que el éxito del AICLE en contextos no europeos depende tanto de la planificación estratégica como de la capacidad de adaptación pedagógica.

Se hace un llamado a las instituciones educativas, formuladores de políticas y comunidades académicas a seguir promoviendo estudios y prácticas innovadoras que consoliden el AICLE como herramienta de internacionalización y calidad educativa en contextos multilingües.

Referencias

Andersen, F. Ø., & Tieben, N. (2016). Explaining non-completion of upper secondary education in Denmark: Integration of cultural capital theory and rational choice theory. *British Journal of Sociology of Education*, 37(1), 51-72.

- ATLAS.ti. (2023). Estudios longitudinales: Métodos, ventajas y retos. <https://atlasti.com/es/research-hub/estudio-longitudinal>
- Banegas, D. L. (2019). Teacher professional development in language-driven CLIL: A case study. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 12(2), 242-264. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2019.12.2.3>
- Bukodi, E., & Goldthorpe, J. H. (2013). Decomposing 'social origins': The effects of parents' class, status, and education on the educational attainment of their children. *European Sociological Review*, 29(5), 1024-1039. <https://doi.org/10.1093/esr/jcs079>
- Genoz, J., Genesee, F., & Gorter, D. (2014). Critical analysis of CLIL: Taking stock and looking forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243-262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>
- Chap, V., & Wright, W. E. (2024). Content and language integrated learning in Cambodia's higher education: A study of an Introduction to ASEAN course. *TESOL Journal*. <https://doi.org/10.1002/tesj.895>
- Charunsri, K. (2019). The Challenges of Implementing Content Language Integrated Learning in Tertiary Education in Thailand: A Review and Implication of Materials. *Advances in Language and Literary Studies*, 10(4), 125-132. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.10n.4p.125>
- Costa, F., & Coleman, J. A. (2013). A survey of English-medium instruction in Italian higher education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.676621>
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024549>
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>
- Doiz, A., Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2014). CLIL and motivation: The effect of individual and contextual variables. *Language Learning Journal*, 42(2), 209-224. <https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889508>
- European Centre for Modern Languages (ECML). (2025). CLIL-LOTE-START – Content and language integrated learning of languages other than English. <https://www.ecml.at/Resources/ECMLresources/tabid/277/ID/25/language/en-GB/Default.aspx>

- Gilanyi, L., Gao, X., & Wang, S. (2023). EMI and CLIL in Asian schools: A scoping review of empirical research between 2015 and 2022. *Heliyon*, 9(5), e16365. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16365>
- Nguyen, H. T. M., Nguyen, H. T. T., Gao, X., Hoang, T. H., & Starfield, S. (2024). Developing professional capacity for Content Language Integrated Learning (CLIL) teaching in Vietnam: Tensions and responses. *Language and Education*, 38(1), 118-138. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2260374>
- Hüttner, J., Dalton-Puffer, C., & Smit, U. (2013). The power of beliefs: Lay theories and their influence on the implementation of CLIL programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(3), 267-284. <https://doi.org/10.1080/13670050.2013.777385>
- LanQua Toolkit. (2008). *Frame of Reference for Quality in Languages in Higher Education*. Language Network for Quality Assurance. https://speaqproject.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/02/lanqua_frame_of_reference.pdf
- Lasagabaster, D., & Sierra, J. M. (2009). Language attitudes in CLIL and traditional EFL classes. *International CLIL Research Journal*, 1(2), 4-17.
- Lee, J.-Y. (2024). Pedagogical effects of CLIL in Asia's higher education: An empirical reassessment. *SAGE Open*. <https://doi.org/10.1177/21582440241271140>
- Lee, B. C., & Chang, K. S. (2008). An overview of content language integrated learning in Asian countries. *Studies in English Education*, 13(2), 166-184.
- Llinares, A., & Morton, T. (2010). Historical explanations as situated practice in content and language integrated learning. *Classroom Discourse*, 1(1), 46-65. <https://doi.org/10.1080/19463011003750681>
- Ludbrook, G. (2008). CLIL: The potential of multilingual education. *Dos Algarves*, (17), 18-19. <https://www.dosalgarves.com/rev/N17/3rev17.pdf>
- Madrid, D., Gómez Parra, M. E., & Ortega-Martín, J. L. (2017). *Evaluación de los programas de educación bilingüe en Andalucía*. Universidad de Granada. https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Evaluacion%20programas%20AICLE%20Andaluc%C3%ADa_DM_MEGP_JLO.pdf
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in bilingual and multilingual education*. Macmillan.

- Ministerio de Educación del Perú. (2015). *Aprendizajes de primero a sexto de primaria en lectura y matemática: Un estudio longitudinal en instituciones educativas estatales de Lima Metropolitana*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1133>
- Müller, C. (2014). New tools for measuring context. *National Academy of Education Working Paper*. <https://naeducation.org/wp-content/uploads/2016/10/muller-nces-longitudinal-surveys.pdf>
- Office of the Education Council. (2017). *National Scheme of Education B.E. 2560-2579 (2017-2036)*. Ministry of Education, Thailand. <https://www.onec.go.th/us.php/home/category/CAT0000196>
- Pérez-Cañado, M. L. (2012). CLIL research in Europe: Past, present, and future. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 315-341. <https://doi.org/10.1080/13670050.2011.630064>
- Pérez-Cañado, M. L. (2020). CLIL and elitism: Myth or reality? *Language Learning Journal*, 48(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). Content-Based Instruction and Content and Language Integrated Learning (CLIL). In *Approaches and Methods in Language Teaching* (pp. 116–138). Chapter, Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532.009>
- Ritsumeikan Asia Pacific University. (2025). Ritsumeikan Asia Pacific University. https://en.wikipedia.org/wiki/Ritsumeikan_Asia_Pacific_University
- Salvador-García, C., Sánchez-Sánchez, J., & Ruiz-Montero, P. J. (2021). Diseño y validación del Cuestionario de Evaluación de Sesiones de Educación Física a través de AICLE (CESEFA). *Retos*, 42, 535-542.
- Shirai, Y. (2025). A practice report on CLIL in Japan: Focusing on biomimicry at a National Institute of Technology. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 16(1), e1614. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2023.16.1.4>
- Suwannoppharat, K., & Chinokul, S. (2015). Applying CLIL to English language teaching in Thailand: Issues and challenges. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 237-254. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2015.8.2.8>
- University of Cambodia. (2025). *University of Cambodia*. https://en.wikipedia.org/wiki/University_of_Cambodia

- Yang, M., O'Sullivan, P. S., Irby, D. M., Chen, Z., & Lin, C. (2019). Challenges and adaptations in implementing an English-medium medical program: A case study in China. *BMC Medical Education*, 19(15). <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1452-3>
- Yang, W. (2016). The deployment of English learning strategies in the CLIL approach: A comparison study of Taiwan and Hong Kong tertiary level contexts. *ESP Today*, 6(1), 44-64. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2018.6.1.3>