

# La formación inicial del docente AICLE en el punto de mira. Percepciones y propuestas de los futuros docentes

*CLIL Teacher's Initial Education in the Spotlight. Future Teachers' Perceptions and Proposals*

1

---

**Silvia Corral-Robles**

<https://orcid.org/0000-0001-6315-7329>

Universidad de Granada, España

[silviarc@ugr.es](mailto:silviarc@ugr.es)

---

**Magdalena Custodio-Espinar**

<https://orcid.org/0000-0001-5314-1606>

Universidad Pontificia Comillas, España

[mcustodio@comillas.edu](mailto:mcustodio@comillas.edu)

---

**José Luis Ortega-Martín**

<https://orcid.org/0000-0003-4875-0188>

Universidad de Granada, España

[ortegam@ugr.es](mailto:ortegam@ugr.es)

---

Recibido: 18/11/2023

Enviado a pares: 26/03/2024

Aceptado por pares: 03/09/2025

Aprobado: 16/02/2026

---

DOI: 10.5294/lacil.2026.19.1.5

---

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

Corral-Robles, S., Custodio-Espinar, M., & Ortega-Martín, J. L. (2026). La formación inicial del docente AICLE en el punto de mira. Percepciones y propuestas de los futuros docentes. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 19(1), e1915. <https://doi.org/10.5294/lacil.2026.19.1.5>

**RESUMEN.** En la actualidad, el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE) y el perfil docente bilingüe son cada vez más relevantes. La Unión Europea promueve la enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas a través de este enfoque, lo que demanda una formación universitaria adecuada para su aplicación exitosa. Sin embargo, en el sistema universitario español no hay directrices comunes para esta formación, ya que los gobiernos autonómicos intervienen en el diseño de la oferta formativa, lo que genera diversidad en las universidades. Este estudio cualitativo de carácter exploratorio describe la oferta educativa de educación bilingüe en las titulaciones de Educación Infantil y Primaria de una universidad pública española y analiza la formación inicial en AICLE que reciben los estudiantes a través de sus testimonios. Los resultados indican una oferta formativa insuficiente en educación bilingüe, respaldada por los testimonios de los estudiantes que demandan más formación específica para estar mejor preparados para su ejercicio profesional. Proponen mejoras como cambios en los planes de estudio y la integración transversal del enfoque AICLE en las asignaturas. A pesar de sus limitaciones, este estudio aporta evidencias valiosas para la mejora de la formación inicial del profesorado en contextos bilingües y de AICLE, que son de especial interés para formadores de docentes, equipos de diseño curricular y responsables institucionales y de política educativa implicados en el diseño y evaluación de estos programas.

**Palabras clave:** Formación inicial; educación infantil y primaria; educación bilingüe; AICLE.

**ABSTRACT.** Currently, the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach and the bilingual teacher profile are becoming increasingly relevant. The European Union promotes the teaching of foreign and second languages through this approach, which demands adequate university training for successful implementation. However, in the Spanish university system, there are no common guidelines for this training, as regional governments intervene in the design of educational offerings, resulting in diversity across universities. This is an exploratory qualitative study, which describes the educational offerings in bilingual education in early childhood and primary education degrees at a public Spanish university and analyses the initial CLIL training that student receive through their testimonies. The results indicate an insufficient educational offer in bilingual education, supported by students' testimonies, who demand more specific training before starting their professional careers. They propose improvements such as changes in the curriculum and the transversal integration of the CLIL approach in subjects. Despite its limitations, this study provides valuable evidence for the improvement of initial teacher education in bilingual and CLIL contexts and is of particular relevance to teacher educators, curriculum design teams, and institutional and policy stakeholders involved in the design and evaluation of initial teacher education programmes in these contexts.

**Keywords:** Teacher training; early childhood and primary education; bilingual education; CLIL.

# Introducción

---

## Educación bilingüe y origen del Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua (AICLE)

Los ideales de movilidad, diversidad cultural y cohesión económica, que se encuentran en la base de las políticas de desarrollo plurilingüe y multilingüe de los ciudadanos de la Unión Europea (UE), son el origen del enfoque AICLE (Marsh, 2002). La publicación del Libro blanco sobre la educación y la formación: *Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*, en 1995, fue el punto de partida de esta aspiración europea de promover la convivencia armoniosa de las múltiples lenguas que se hablan en su territorio (Comisión Europea, 1995). En este contexto, el AICLE surgió de una intensa actividad investigativa para encontrar nuevos modelos de aprendizaje de la lengua extranjera capaces de afrontar los retos de estas políticas de promoción de competencias lingüísticas en los distintos países de la UE (Melara Gutiérrez, 2022).

En la última década, el enfoque AICLE (o CLIL, por sus siglas en inglés) ha trascendido el contexto europeo y ha experimentado una expansión significativa en América Latina, tanto a nivel de investigación como de implementación en distintos sistemas educativos nacionales, donde se han desarrollado experiencias formativas y marcos de actuación específicos para contextos bilingües e interculturales (Banegas et al., 2020; Banegas, 2022, 2024). Asimismo, esta expansión se inscribe en políticas más amplias de educación intercultural bilingüe orientadas a la mejora de la calidad educativa y a la formación docente en la región (López, 2021; Vaillant & Marcelo, 2021).

En el ámbito nacional, España se ha convertido en uno de los países que abandera la implementación de este enfoque para la educación bilingüe a través de una variedad de programas denominados bilingües difícil de encontrar en otros países de la UE. En concreto, en la Comunidad Autónoma de Andalucía, el AICLE se introdujo en 2005 a través del Plan de Fomento del Plurilingüismo. Desde entonces, la formación y actualización lingüística de los docentes ha sido una estrategia fundamental para la implementación del modelo. Sin embargo, son numerosos los trabajos que reclaman una formación en AICLE, tanto en la etapa de educación primaria (Alcaraz-Mármol, 2018) como

en la de educación infantil (Fleta, 2016; Custodio Espinar & Gómez Cortés, 2021). Esta insuficiente oferta formativa universitaria en enseñanza bilingüe está presente en otras propuestas que apuntan en esa misma dirección, como en Delicado y Pavón (2015).

## **Perfil del docente de AICLE: requisitos para la educación bilingüe y la formación del profesorado en España**

Custodio Espinar (2019) recoge numerosos autores que han definido las competencias que el profesorado de AICLE debe adquirir. Sin embargo, tal y como apunta Melara Gutiérrez (2022):

el perfil del maestro de educación bilingüe, del que se demanda un compendio de competencias de varias especialidades más algunas características procedentes del reto pedagógico derivado del escenario bilingüe, debería contar con su propia estructuración y segmentación en los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para desempeñar su labor de la mejor forma posible. (p. 51)

Además de esta falta de regulación del perfil del maestro de educación bilingüe y, a pesar de lo exigente que resulta la educación a través del enfoque AICLE, la formación metodológica para la enseñanza de contenidos curriculares a través de una lengua extranjera no es un requisito en la mayoría de los programas bilingües de España (Custodio Espinar & García Ramos, 2020).

Estas carencias formativas, particularmente en lo relativo al desarrollo de competencias metodológicas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos, encuentran paralelismos en América Latina, donde diversos estudios han evidenciado itinerarios formativos fragmentados y poco sistemáticos en la preparación del profesorado AICLE (Banegas, 2024; Estrada Chichón & Martín-Niño Delgado, 2023; Vaillant & Marcelo, 2021).

En concreto, en la región de Andalucía en España, se establece como requisito único para pertenecer al denominado profesorado de educación bilingüe el conocimiento del idioma con un nivel de competencia B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001; Resolución de 26 de octubre de 2020). Esta falta de enfoque en el desarrollo de un procedimiento eficaz para la formación del profesorado AICLE ha derivado en una heterogeneidad en los perfiles de los docentes que participan en estos programas (Pérez-Cañado, 2016).

## Formación inicial del docente AICLE

El Proceso de Bolonia en 1999 supuso el punto de partida de la adaptación de las universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior. Sin embargo, su impacto en el diseño de las titulaciones de educación parece no haber sido todo lo positivo que se esperaba. Johnson (2012) señala que en la formación inicial también existe una gran heterogeneidad en la oferta de los itinerarios que se han diseñado para formar a los futuros docentes. Además, López-Hernández (2021) apunta que esta diferencia es particularmente notable entre los programas públicos y privados de formación inicial del profesorado. Por su parte, Jover et al. (2016) señalan la necesidad de un plan estratégico en las facultades de educación, del mismo modo que Palacios et al. (2018) denuncian una falta de regulación de la capacitación del docente AICLE en estos grados, que en la mayoría de las facultades queda relegada a estudios de posgrado. Por tanto, el panorama de la formación inicial del profesorado AICLE también demanda un impulso en la atención a los aspectos metodológicos del enfoque.

Estas tensiones en la definición y coherencia de los itinerarios formativos también se han documentado en estudios recientes desarrollados en América Latina, donde se ha señalado la necesidad de fortalecer la formación inicial específica del profesorado AICLE y de promover dispositivos de autoevaluación que permitan a los futuros docentes identificar sus necesidades formativas (Custodio Espinar & Gómez Cortés, 2021; Estrada Chichón & Martín-Niño Delgado, 2023).

Desde una perspectiva investigadora, si bien existen numerosos estudios sobre la implementación del enfoque AICLE y la formación del profesorado en ejercicio, son menos frecuentes aquellos que analizan de manera específica la formación inicial desde la voz del estudiantado universitario. En este sentido, los estudios de carácter cualitativo y exploratorio permiten aportar evidencias empíricas contextualizadas que contribuyen a comprender cómo perciben los futuros docentes su preparación para afrontar la enseñanza en contextos bilingües, con las que se complementan las investigaciones de corte cuantitativo o normativo. Dar voz al estudiantado en formación inicial resulta especialmente relevante para identificar necesidades formativas latentes y orientar posibles mejoras en los programas universitarios de formación del profesorado.

En consecuencia, para este estudio se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo se articula la formación inicial en AICLE en una universidad pública española y cómo la perciben los futuros maestros de educación infantil y primaria?

Para responder a esta pregunta, el objetivo principal de este estudio es el siguiente: analizar la formación que una universidad pública española está ofreciendo para preparar a los futuros docentes de centros bilingües de educación infantil y primaria, así como las percepciones del estudiantado sobre la metodología AICLE y la formación que está recibiendo.

De este objetivo general se derivan los siguientes objetivos específicos:

1. Describir la formación inicial en AICLE que se ofrece en los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de una universidad pública española, a partir del análisis documental de los planes de estudio y las guías docentes.
2. Analizar, desde una perspectiva cualitativa, las percepciones del estudiantado en formación inicial sobre la preparación metodológica en AICLE que recibe durante sus estudios universitarios en la universidad pública.
3. Identificar las necesidades formativas y las propuestas de mejora en relación con la formación en AICLE expresadas por los estudiantes de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de dicha universidad.

Este estudio trata de conocer de mano de sus futuros protagonistas cuáles son las áreas de formación que ellos mismos perciben como más necesarias. Esto es de vital importancia para mejorar el diseño de la oferta formativa para la educación bilingüe. Además, como afirma Skinnari (2020), dar voz a los futuros docentes puede aumentar su potencial de acción y su autoconciencia y conciencia sobre sus posibilidades de actuación como futuros docentes AICLE.

## Diseño

Para alcanzar los objetivos descritos, el estudio adopta un diseño cualitativo de carácter exploratorio, orientado a comprender en profundidad cómo el estudiantado en formación inicial interpreta y valora su preparación para la enseñanza en contextos bilingües y AICLE. Este enfoque metodológico resulta especialmente adecuado cuando el objetivo de la investigación no es la generalización estadística de los resultados, sino la construcción de conocimiento contextualizado a partir de las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los participantes a su proceso formativo (Kiger & Varpio, 2020).

Desde una perspectiva interpretativa, el estudio se articula en torno a una triangulación de fuentes y técnicas: análisis documental de planes de estudio y guías docentes, junto con entrevistas grupales a estudiantes, que permiten contrastar la oferta institucional de formación con las vivencias formativas del estudiantado y fortalecer la validez interna del análisis. La adopción de este diseño facilita, además, la identificación de patrones discursivos y necesidades formativas emergentes, por lo que ofrece una aproximación crítica y situada al estado de la formación inicial del profesorado AICLE en el contexto universitario analizado.

## Muestra participante

En este estudio se deben distinguir dos tipos de muestra diferentes. Por un lado, los documentos que han sido revisados en el análisis documental. Por otro lado, los estudiantes participantes en las entrevistas grupales que se detallan a continuación. La muestra utilizada para el análisis documental está compuesta por las guías docentes de todas las asignaturas pertenecientes a la oferta formativa de las titulaciones del Grado de Educación Primaria y Educación Infantil que se encuentran disponibles en la página web oficial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, actualizadas para el curso 2022-2023.

La muestra participante para las entrevistas se eligió mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia con el fin de conseguir el

mayor número de estudiantes de las distintas titulaciones. En total, la muestra está formada por 24 estudiantes. En la tabla 1 se presenta la distribución de la muestra participante en las entrevistas por titulación y curso.

**Tabla 1.** Descripción de la muestra según la titulación y el año

| Titulación                                             | Curso 2º | Curso 3º | Curso 4º | Nº Total |
|--------------------------------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| Grado en Educación Infantil                            | 1        | 0        | 4        | 5        |
| Grado en Educación Primaria                            | 3        | 3        | 2        | 8        |
| Grado en Educación Primaria (Grupo Bilingüe)           | 4        | 2        | 0        | 6        |
| Doble Grado en Estudios Ingleses y Educación Primaria  | 3        | 0        | 0        | 3        |
| Doble Grado en Estudios Franceses y Educación Primaria | 0        | 2        | 0        | 2        |
| <b>Nº Total de estudiantes</b>                         | 11       | 7        | 6        | 24       |

La muestra participante no pretende ser representativa desde un punto de vista estadístico; esta responde a un diseño cualitativo de carácter exploratorio, orientado a la comprensión en profundidad de las percepciones del estudiantado en formación inicial.

En este estudio se han tratado los datos de los participantes con la máxima confidencialidad y rigor científico, reservándose su uso para trabajos de investigación siguiendo el método científico exigido en cada caso, ajustándose a la Ley Orgánica 15/1999 del 13 de diciembre de Protección de Datos de Carácter Personal (LOPD). Asimismo, los procedimientos empleados respetan los criterios éticos del Comité Responsable de Experimentación Humana (código ético de la Universidad de Granada) y la Declaración de Helsinki de 1975, actualizada en 1983. En el desarrollo de las entrevistas se solicitó el consentimiento informado y el permiso que libremente otorgaron los participantes. Se les informó debidamente de los objetivos y temas a tratar, preservando su identidad por encima de todo.



## Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

El instrumento elegido para recoger la voz de los participantes es la entrevista que se estructura en los siguientes siete ejes:

1. Conocimiento sobre los programas de enseñanza bilingüe en Andalucía
2. Conocimiento sobre la metodología AICLE
3. Opinión sobre los programas de enseñanza bilingüe (ventajas e inconvenientes)
4. Percepción sobre su base de conocimientos sobre la enseñanza AICLE
5. Necesidades en materia de enseñanza y formación AICLE
6. Opinión sobre la importancia de las competencias del docente AICLE
7. Propuestas para mejorar su formación inicial en AICLE

La guía de entrevista fue sometida a un proceso de validación mediante juicio de expertos antes de su aplicación. En dicho proceso participaron especialistas en educación bilingüe y metodología AICLE, así como expertos en investigación cualitativa en el ámbito educativo ( $n = 10$ ), quienes evaluaron la claridad, pertinencia y coherencia de los ejes temáticos en relación con los objetivos del estudio. El proceso de validación reflejó un alto nivel de acuerdo entre los jueces, con porcentajes de consenso superiores al 80 % en los distintos criterios evaluados, lo que respaldó la adecuación del instrumento para la recogida de datos en un estudio de carácter cualitativo. Asimismo, para estimar la validez de contenido, se calculó el índice V de Aiken; se obtuvieron valores comprendidos entre 0.78 y 0.89, considerados adecuados para estudios de este tipo.

En el presente estudio se utilizaron todos los ejes de la entrevista ya que, a través de sus testimonios, es posible recopilar de forma global las percepciones de los participantes sobre su formación inicial en educación bilingüe a través del enfoque AICLE en la universidad, así como sus necesidades y propuestas de mejora. En total, se realizaron nueve entrevistas, todas ellas llevadas a cabo por la misma investigadora para garantizar un alto grado de comparabilidad entre ellas

(Creswell, 2012). Las entrevistas grupales fueron grabadas y transcritas. La tabla 2 muestra el número de entrevistas y la distribución de los participantes en las mismas.

**Tabla 2.** Número de entrevistas y datos de los participantes

| Número de entrevista | Grado universitario                                    | Curso | Nº de estudiantes |
|----------------------|--------------------------------------------------------|-------|-------------------|
| Entrevista 1         | Grado en Educación Infantil                            | 4º    | 3                 |
| Entrevista 2         | Grado en Educación Infantil                            | 2º/4º | 2                 |
| Entrevista 3         | Grado en Educación Primaria                            | 2º    | 3                 |
| Entrevista 4         | Grado en Educación Primaria                            | 3º    | 3                 |
| Entrevista 5         | Grado en Educación Primaria                            | 4º    | 2                 |
| Entrevista 6         | Grado en Educación Primaria (Grupo Bilingüe)           | 2º    | 4                 |
| Entrevista 7         | Grado en Educación Primaria (Grupo Bilingüe)           | 3º    | 2                 |
| Entrevista 8         | Doble Grado en Estudios Franceses y Educación Primaria | 3º    | 2                 |
| Entrevista 9         | Doble Grado en Estudios Ingleses y Educación Primaria  | 2º    | 3                 |

En coherencia con el enfoque cualitativo del estudio, las entrevistas grupales se concibieron como un instrumento flexible orientado a recoger en profundidad las percepciones, experiencias y significados atribuidos por el alumnado a su formación inicial en AICLE. La formulación de las preguntas se diseñó de manera abierta y no directiva, con el fin de minimizar posibles sesgos y favorecer la emergencia de discursos espontáneos por parte de los participantes.

Las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, y el análisis se llevó a cabo a partir de dichas transcripciones completas. No obstante, por razones de extensión y siguiendo las convenciones habituales de la investigación cualitativa, en el manuscrito se incluyen únicamente fragmentos representativos de los discursos, seleccionados por su relevancia analítica y capacidad para ilustrar los patrones temáticos identificados.

## Análisis de datos

Para el desarrollo de este estudio se han llevado a cabo dos técnicas de análisis de datos de carácter cualitativo. Con el fin de responder al primer objetivo específico, la primera técnica es el análisis documental que consiste en una revisión sistemática de documentos (Bowen, 2009). Esta técnica ha permitido revisar las diferentes guías docentes de los grados de Educación Primaria e Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada a través de un detallado y riguroso análisis. La finalidad de este tipo de análisis es la recopilación y transformación de los datos haciendo uso de un proceso analítico-sintético donde la información es estudiada, interpretada y sintetizada.

La segunda técnica de análisis de datos cualitativos elegida para responder al segundo y tercer objetivos específicos fue el análisis temático. Se siguió el enfoque sistemático propuesto por Braun y Clarke (2006), apoyado en el uso del software de análisis cualitativo NVivo (versión 12). Este método permite identificar, analizar e interpretar patrones de significado recurrentes en los datos, favoreciendo una comprensión profunda y contextualizada de las percepciones y experiencias de los participantes.

El proceso analítico se desarrolló de manera rigurosa a través de las seis fases descritas por Braun y Clarke (2006): (1) familiarización con los datos mediante la lectura exhaustiva y reiterada de las transcripciones completas; (2) generación de códigos iniciales; (3) agrupación de los códigos en temas preliminares; (4) revisión y refinamiento de los temas en relación con el conjunto de datos y los objetivos del estudio; (5) definición y denominación de las temáticas y categorías finales, y (6) elaboración del informe analítico.

Con el fin de garantizar el rigor y la fiabilidad del análisis, se llevó a cabo un proceso de intercodificación. Dos investigadores codificaron de forma independiente una muestra del corpus de datos y, posteriormente, se compararon los sistemas de codificación. El grado de acuerdo intercodificador fue estimado mediante el coeficiente Kappa de Cohen, obteniéndose un  $\kappa = 0.81$ , nivel de acuerdo muy satisfactorio. Las discrepancias detectadas fueron discutidas y consensuadas, lo que permitió refinar el sistema de categorías y mejorar la coherencia interna del análisis.

Asimismo, el proceso de codificación se desarrolló de forma iterativa, incorporando revisiones sucesivas de los códigos y categorías a medida que avanzaba el análisis, y manteniendo una vinculación explícita entre los datos empíricos, los objetivos de investigación y el marco teórico. La inclusión de fragmentos representativos de los discursos del estudiantado refuerza la transparencia del proceso analítico y facilita la trazabilidad entre los datos originales y las interpretaciones realizadas. Todo ello contribuye a la credibilidad y consistencia de los resultados. La tabla 3 presenta las temáticas y categorías definitivas extraídas a través de las seis fases descritas anteriormente.

**Tabla 3.** Temáticas y categorías definitivas

| Temáticas                                                                                            | Código | Categorías                                                     | Código |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|----------------------------------------------------------------|--------|
| Conocimiento sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza bilingüe y la metodología AICLE | CA     | 1. Conocimiento sobre los programas bilingües en Andalucía     | CAP    |
|                                                                                                      |        | 2. Conocimiento sobre la metodología AICLE                     | CAM    |
|                                                                                                      |        | 3. Ventajas de la enseñanza bilingüe/AICLE                     | CAV    |
|                                                                                                      |        | 4. Desventajas de la enseñanza bilingüe/AICLE                  | CAD    |
| Necesidades de formación en AICLE                                                                    | NA     | 1. Conocimiento de los fundamentos metodológicos del AICLE     | NAF    |
|                                                                                                      |        | 2. Conocimiento de la metodología AICLE                        | NAM    |
|                                                                                                      |        | 3. Elaboración de materiales y recursos de AICLE               | NAR    |
|                                                                                                      |        | 4. Diseño y desarrollo de herramientas de evaluación del AICLE | NAE    |
| Propuestas de mejora                                                                                 | PM     | 1. Cambio de planes de estudio                                 | PMC    |
|                                                                                                      |        | 2. Integración trasversal de AICLE                             | PMT    |
|                                                                                                      |        | 3. Formación profesorado experto                               | PMP    |
|                                                                                                      |        | 4. Formación extracurricular                                   | PME    |

## Resultados

---

Los resultados se presentan organizados en torno a las temáticas y categorías emergentes del análisis temático, directamente alineadas con los objetivos específicos del estudio. En esta sección se ofrece una visión general de los principales hallazgos. En primer lugar, y en relación con el primer objetivo específico, se expone el análisis documental de la oferta formativa de los grados de Educación Infantil y Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada expuesta en la tabla 1.

El plan de estudios del Grado en Educación Primaria tiene una extensión total de 240 créditos ECTS, distribuidos del siguiente modo: 60 créditos de formación básica, 100 créditos de asignaturas obligatorias, 30 créditos de materias optativas, 44 créditos correspondientes a las prácticas externas y 6 créditos asignados al Trabajo Fin de Grado. Para el análisis documental se revisaron las guías docentes de todas las asignaturas incluidas en estos bloques formativos. Del análisis se desprende que únicamente la asignatura optativa Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera, de 6 créditos ECTS, adscrita a la especialidad de lengua extranjera y cursada en cuarto curso, incluye referencias explícitas a la formación en educación bilingüe y al enfoque AICLE. A continuación, se presenta la información relevante recogida en su guía docente.

En la guía docente de la asignatura Enseñanza y Aprendizaje de la Lengua Extranjera se identifican varias referencias explícitas a la formación en educación bilingüe y al enfoque AICLE. En el temario teórico se incluye un bloque dedicado al enfoque basado en el contenido, el AICLE y el bilingüismo en entornos monolingües. En el temario práctico se contemplan actividades y técnicas de enseñanza y aprendizaje vinculadas a la educación bilingüe. Asimismo, entre los resultados de aprendizaje se especifica que el estudiantado debe ser capaz de enseñar asignaturas no lingüísticas a través de la L2 en educación primaria (competencias C3 y C9).

Igualmente, el plan de estudios del Grado de Educación Infantil abarca un total de 240 créditos ECTS distribuidos según la tipología de materias: 100 créditos de formación básica, 60 créditos de asignaturas

obligatorias, 30 créditos correspondientes a materias optativas, 44 créditos de prácticas externas y 6 créditos asignados al Trabajo Fin de Grado. Sin embargo, es destacable que, en este caso, en la totalidad de las asignaturas del plan de estudios del Grado de Educación Infantil no se ha encontrado ninguna referencia relativa a la formación en educación bilingüe y al enfoque AICLE.

Esta información resulta clave para la interpretación de los resultados del análisis documental, ya que permite contextualizar el peso real de la formación en educación bilingüe y del enfoque AICLE dentro de ambos planes de estudio y pone de manifiesto el carácter claramente residual o inexistente de dicha formación en la titulación analizada.

En segundo lugar, para responder al segundo y tercer objetivo específico, se muestran las experiencias y percepciones de los estudiantes universitarios objeto de estudio sobre la formación inicial en educación bilingüe y el enfoque AICLE que están recibiendo.

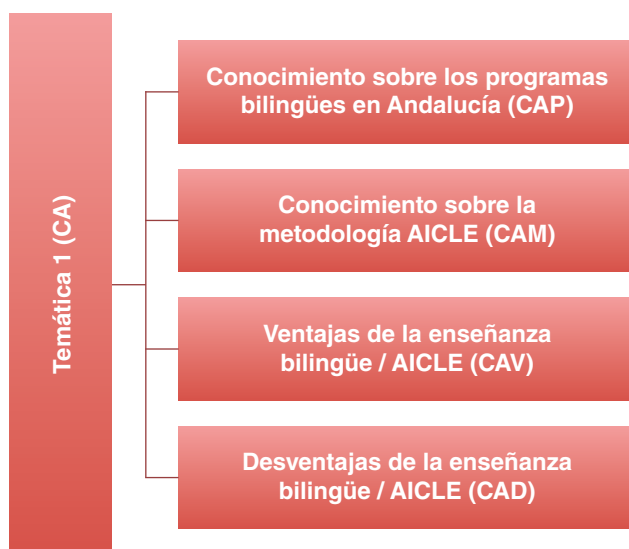
Dar voz al estudiantado en formación inicial ha sido señalado en la literatura como un elemento clave para identificar carencias formativas y orientar procesos de mejora en la formación del profesorado AICLE, ya que permite acceder a una perspectiva frecuentemente ausente en los estudios centrados exclusivamente en el análisis normativo o institucional (Skinnari, 2020; Pérez-Cañado, 2018; Belobrov, 2025). En este sentido, los testimonios recogidos en este estudio aportan evidencias cualitativas relevantes que complementan investigaciones previas sobre formación docente en contextos AICLE.

Para ello, se han trazado tres líneas de actuación correspondientes a las tres temáticas extraídas (ver figura 1). Para respetar su privacidad y cubrir sus derechos, se han asignado códigos numéricos que incluyen el grado, el curso y el número de estudiante. Por ejemplo, EI4º-1, Educación Infantil de 4º curso, estudiante número 1.

### **Temática 1. Conocimiento sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza bilingüe /metodología AICLE (CA)**

La primera temática se refiere al conocimiento que poseen los participantes sobre diferentes aspectos relacionados con la enseñanza bilingüe y la metodología AICLE. El código de dicha temática es 'CA'. En la figura 1 se muestran las categorías presentadas en la tabla 3 que son exclusivas de esta temática.

**Figura 1.** Categorías pertenecientes a la temática 1 (CA)



#### *Categoría 1. Conocimiento sobre los programas bilingües en Andalucía (CAP)*

En el análisis de esta categoría, se observó algo destacable, los 24 estudiantes entrevistados desconocen los programas bilingües existentes en Andalucía, así como los requisitos para impartir clases en un centro bilingüe, como se evidencia en los siguientes testimonios:

El4º-1 “Yo en principio no sé nada, sé que existen centros bilingües, pero no sé muy bien qué programas hay”.

EP2º-14 “Pues en mi caso particular, lo único que sé es que los profesores necesitan el B2, aunque algunos centros piden el C1, pero no es obligatorio”.

#### *Categoría 2. Conocimiento sobre la metodología AICLE (CAM)*

En el análisis de la segunda categoría, se encontró igualmente que la formación que reciben y el conocimiento sobre AICLE es escaso. Solo 3 del total de los estudiantes lo habían visto en clase:

EP3º-9 “Yo no he recibido este tipo de formación”.

Sus testimonios corroboran la información presentada anteriormente sobre la formación inicial en educación bilingüe y el enfoque AICLE que se ofrece en las distintas asignaturas de los planes de estudio,

puesto que los únicos estudiantes que manifiestan conocimiento sobre AICLE son aquellos que han cursado una asignatura de la especialidad de lengua extranjera del grado de Educación Primaria.

EP4º-20 “Sí, de la mención de inglés”.

### *Categoría 3. Ventajas de la enseñanza bilingüe / AICLE (CAV)*

Pese a la escasa formación inicial en enseñanza bilingüe y el enfoque AICLE, la gran mayoría de los participantes comparten la siguiente afirmación:

EI2º-12 “Yo pienso que tiene más ventajas que inconvenientes, pero claro si se hace de una manera adecuada”.

De hecho, son numerosos los ámbitos que declaran que pueden verse afectados de forma positiva por recibir una educación bilingüe. Un total de 7 estudiantes han hecho referencia a los beneficios a nivel psicolingüístico, y 9 estudiantes declaran que este tipo de formación puede ser muy valiosa para su futuro.

### *Categoría 4. Desventajas de la enseñanza bilingüe / AICLE (CAD)*

No obstante, también se muestran críticos frente a este tipo de enseñanza. Consideran que el aprendizaje puede verse afectado de forma negativa por aspectos como la falta de apoyo en casa por parte de los familiares, en caso de que no tengan la suficiente competencia lingüística en inglés.

EI4º-3 “También veo inconvenientes como el apoyo de las familias en casa, si los padres no saben inglés no van a poder ayudarles”.

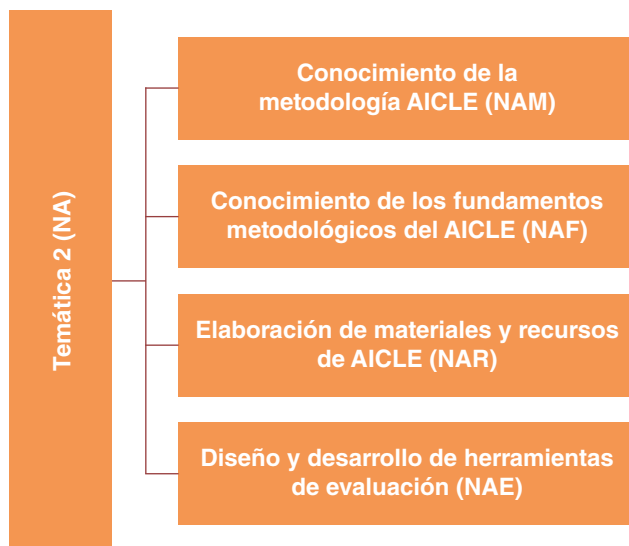
Otro aspecto que destacan es la posible pérdida del aprendizaje del contenido en español y una enseñanza poco competitiva. Otros añaden que, en ocasiones, no se implementa de forma correcta y hay falta de andamiaje, entre otras cuestiones.



## Temática 2. Necesidades de formación en AICLE (NA)

La segunda temática se refiere a las necesidades formativas que los estudiantes perciben en relación con la enseñanza bilingüe y la metodología AICLE durante su formación universitaria. El código de dicha temática es 'NA'.

**Figura 2.** Categorías pertenecientes a la temática 2 (NA)



En esta temática, casi la totalidad de los participantes consideran que necesitan más formación sobre la metodología AICLE (NAF), como señaló uno de los participantes:

EP2º-22 “Yo pondría en primer lugar el conocimiento de la metodología y cómo implementarla para saber cómo llevarla a la práctica. Esto sería muy útil para las clases”.

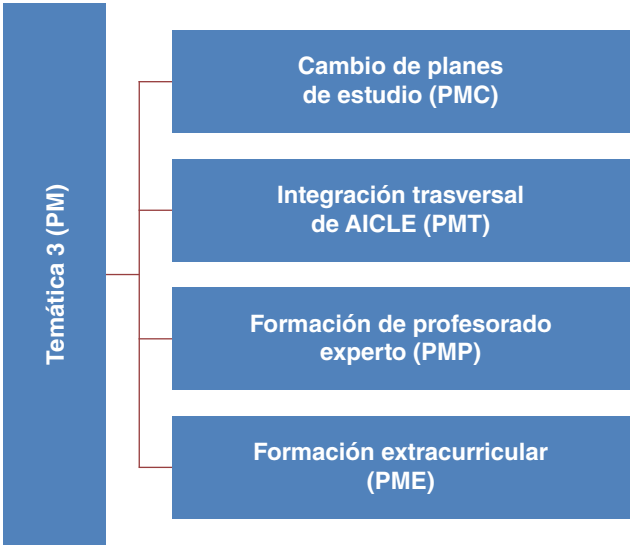
Seguida de la formación en elaboración de materiales y recursos AICLE (NAR):

EI2º-12 “Creo que después de conocer qué es la metodología, deberíamos aprender a preparar los materiales. Es una parte práctica muy importante”.

### Temática 3. Propuestas de mejora (PM)

La tercera temática se refiere a las propuestas de mejora relacionadas con la formación inicial que los estudiantes de las titulaciones bajo estudio reciben en cuanto a la enseñanza bilingüe y la metodología AICLE. El código de dicha temática es ‘PM’.

**Figura 3.** Categorías pertenecientes a la temática 3 (PM)



Igualmente, se les solicitó a los entrevistados ofrecer una serie de propuestas para mejorar su formación inicial en educación bilingüe y el enfoque AICLE. Como resultado se obtuvieron una gran variedad de propuestas muy interesantes.

#### *Categoría 1. Cambio de planes de estudio (PMC)*

Una de las propuestas más comentadas fue con relación a un posible cambio en los planes de estudio. Un total de 10 participantes consideran que existen ciertas limitaciones en la organización y en el planteamiento de la oferta de las diferentes titulaciones analizadas. Consideran muy necesaria la inserción de una asignatura AICLE, ya sea de carácter obligatorio u optativo.

EP3º-9 “Yo pienso que debería ser optativa para que lo haga realmente quién quiere hacerlo y si lo aprendes, que lo aprendas bien. Al tenerlo como optativa realmente lo coges porque te interesa”.

### *Categoría 2. Integración transversal de AICLE (PMT)*

En cambio, 8 de los estudiantes consideran que la integración del enfoque AICLE debería ser transversal a cada una de las asignaturas.

EPB2º-19 “Yo encontraría que sería más interesante insertar en cada asignatura en cómo dar esta asignatura de forma bilingüe”.

### *Categorías 3 y 4. Formación profesorado experto (PMP) y Formación extracurricular (PME)*

Finalmente, otra propuesta que consideran más realista, a corto plazo, es la oferta de cursos complementarios a su formación en el grado, que puedan cursar con la obtención de créditos o incluso sin ellos:

EP2º14 “Una opción podría ser ofertar distintos cursos que tengan créditos o no, porque tendría voluntarios para ir, pero que por lo menos nos ayudarían a familiarizarnos más con este tipo de educación”.

La relevancia de las respuestas del estudiantado no reside en su frecuencia o en su representatividad estadística, sino en su valor analítico y en la coherencia de los patrones discursivos identificados a lo largo del análisis. A pesar de la diversidad de titulaciones y cursos de procedencia de los participantes, los testimonios muestran coincidencias claras en relación con la escasa formación metodológica en AICLE, las necesidades formativas percibidas y las propuestas de mejora planteadas. Esta consistencia interna refuerza la significatividad de los resultados y permite comprender, desde una perspectiva contextualizada, cómo los futuros docentes interpretan su preparación para la enseñanza en contextos bilingües.

## Discusión y conclusiones

---

Desde una perspectiva cualitativa, los resultados de este estudio aportan evidencias empíricas contextualizadas sobre la formación inicial en AICLE en una universidad pública española, al poner de relieve las percepciones, necesidades y propuestas de los futuros docentes respecto a su preparación para la enseñanza en contextos bilingües. Más allá de la descripción de la oferta formativa, los hallazgos permiten identificar patrones discursivos consistentes que apuntan a una presencia limitada y poco sistemática de la formación metodológica en AICLE dentro de los planes de estudio analizados.

En relación con el primer objetivo del estudio, el análisis documental de los planes de estudio y las guías docentes permitió caracterizar de forma sistemática la presencia del enfoque AICLE en la formación inicial de los grados analizados. Dicho análisis evidencia que la formación vinculada explícitamente a la enseñanza integrada de lengua y contenidos se concentra en asignaturas optativas y con una carga formativa limitada, lo que contribuye a explicar las percepciones de insuficiencia formativa manifestadas por el estudiantado en las entrevistas grupales.

En coherencia con los objetivos del estudio, los resultados permiten, en primer lugar, caracterizar la presencia del enfoque AICLE en los planes de estudio analizados y, en segundo lugar, explorar las percepciones, necesidades formativas y propuestas de mejora del estudiantado en formación inicial en relación con su preparación para la enseñanza en contextos bilingües. La interpretación conjunta de ambas dimensiones posibilita una comprensión integrada de las tensiones existentes entre la formación institucional ofrecida y las demandas profesionales percibidas por los futuros docentes.

Estos resultados se sitúan en consonancia con investigaciones previas que han evidenciado la insuficiente integración del enfoque AICLE en la formación inicial del profesorado en el contexto español y su frecuente relegación a itinerarios optativos o a la formación de posgrado (Jover et al., 2016; Palacios et al., 2018; Pérez-Cañado, 2018). Asimismo, muestran paralelismos con estudios desarrollados en América Latina, donde también se han descrito itinerarios formativos fragmentados y

escasa sistematización en la preparación metodológica del profesorado AICLE (Banegas, 2022, 2024; Estrada Chichón & Martín-Niño Delgado, 2023; Vaillant & Marcelo, 2021). La incorporación de la voz del estudiantado en formación inicial, todavía menos presente en la literatura internacional, constituye, en este sentido, una contribución relevante para la identificación de carencias formativas y la orientación de procesos de mejora curricular.

Desde una perspectiva más amplia, los resultados de este estudio contribuyen al debate internacional sobre la formación inicial del profesorado AICLE y su papel en la configuración de modelos educativos bilingües sostenibles. Diversos trabajos han señalado que la consolidación de los programas bilingües depende, en gran medida, del desarrollo de una profesionalidad docente específicamente vinculada al enfoque AICLE, en la que el componente pedagógico ocupa un lugar central (González Espinosa, 2023; Banegas, 2022). Los hallazgos de este estudio sugieren que, si bien las políticas de plurilingüismo han impulsado la expansión institucional de la educación bilingüe, dicha expansión no siempre ha ido acompañada de una planificación formativa sistemática en la etapa universitaria (Azparren-Legarre & Bueno-Alastuey, 2023).

Asimismo, los resultados derivados del análisis temático de las entrevistas grupales —articulados en torno a las tres temáticas identificadas en el estudio (i) conocimientos previos sobre AICLE, (ii) necesidades formativas y (iii) propuestas de mejora— permiten dar respuesta a los objetivos segundo y tercero. A través de estas categorías analíticas se hace visible cómo el estudiantado en formación inicial interpreta su nivel de preparación para la enseñanza en contextos bilingües, cuáles son las áreas formativas que consideran prioritarias y qué mejoras proponen para fortalecer su capacitación en metodología AICLE.

En particular, el análisis de las entrevistas grupales revela que el estudiantado percibe una preparación insuficiente en aspectos clave para la implementación del enfoque AICLE, especialmente en lo relativo a la metodología, el diseño de materiales y la evaluación. De manera coherente con lo señalado por Amat et al. (2017) los estudiantes entrevistados son conscientes de sus carencias formativas en este ámbito y expresan la necesidad de contar con una mayor atención a los aspectos metodológicos del enfoque, así como con una formación más específica y sistemática en AICLE. Estas percepciones refuerzan

la pertinencia de avanzar hacia la definición de un plan estratégico de formación en las facultades de educación, tal y como ya apuntaban Jover et al. (2016).

Estas percepciones adquieren especial significado cuando se interpretan a la luz del análisis documental de los planes de estudio, que muestra una baja carga formativa explícitamente vinculada a la enseñanza integrada de lengua y contenidos. La convergencia entre ambas fuentes de información refuerza la consistencia de los resultados y subraya la necesidad de una integración más sistemática y coherente de la formación metodológica en AICLE en la etapa de formación inicial del profesorado.

La comparación de estos resultados con estudios desarrollados en América Latina permite situar el caso analizado dentro de una problemática compartida. Investigaciones recientes han descrito tensiones similares entre la expansión de programas bilingües y la insuficiencia de la formación metodológica del profesorado en AICLE, especialmente en sistemas educativos donde la formación inicial no incorpora de manera estructurada competencias pedagógicas para la enseñanza integrada de lengua y contenidos (Banegas, 2024; Restrepo Zapata et al., 2025). Estas convergencias sugieren que el fortalecimiento de la profesionalización docente en AICLE constituye un desafío transnacional que trasciende las particularidades de cada contexto.

La priorización que el estudiantado otorga a la formación metodológica y al desarrollo de competencias profesionales coincide con evidencias recientes tanto en contextos europeos como latinoamericanos, donde se ha destacado la necesidad de reforzar la preparación en diseño de materiales, evaluación y uso de TIC en escenarios AICLE (González Espinosa, 2023; Restrepo Zapata et al., 2025). De forma convergente, diversos trabajos señalan el valor de procesos de autoevaluación y reflexión profesional como vía para que los futuros docentes identifiquen sus necesidades formativas y orienten su desarrollo profesional en AICLE (Estrada Chichón & Martín-Niño Delgado, 2023; Oliva Parera & Butcher, 2025).

Desde una perspectiva teórica, los hallazgos invitan a reflexionar sobre el modelo de profesionalidad docente que subyace a la formación inicial del profesorado AICLE. La priorización del dominio lingüístico frente al desarrollo de competencias pedagógicas, identificada en los

testimonios del estudiantado y señalada también en investigaciones previas (Durán-Martínez et al., 2020), pone de relieve la persistencia de un enfoque formativo centrado en la dimensión lingüística del bilingüismo, sin integrar plenamente su naturaleza didáctica y epistemológica. Avanzar hacia modelos formativos más coherentes implica reconocer que la docencia en AICLE requiere no solo competencia lingüística, sino también conocimiento pedagógico especializado (Estrada-Chichón, 2021), comprensión disciplinar y capacidad para mediar entre contenidos y lenguas en contextos reales de aula (Abellán-Roselló et al., 2023).

En este sentido, las necesidades formativas y propuestas de mejora planteadas por los participantes constituyen una aportación significativa para el diseño de acciones de revisión curricular en la formación inicial del profesorado. Entre ellas destacan la incorporación de asignaturas específicas de metodología AICLE, el incremento de oportunidades de práctica guiada y la articulación de experiencias formativas que componen de manera transversal la enseñanza integrada de lengua y contenidos. Estas propuestas coinciden con recomendaciones recientes orientadas al desarrollo de itinerarios formativos más coherentes y alineados con las demandas profesionales del profesorado AICLE, tanto en Europa como en América Latina (Banegas, 2024; Vaillant & Marcelo, 2021; Ruiz de Zarobe, 2025; Palacios-Hidalgo et al., 2025).

Desde una perspectiva de política educativa y diseño curricular universitario, los resultados sugieren la necesidad de revisar el lugar que ocupa la formación en AICLE dentro de los grados de educación. La escasa presencia de asignaturas específicas y la limitada integración transversal del enfoque parecen situar la preparación en AICLE en una posición periférica del currículo, lo que contrasta con la centralidad que este enfoque adquiere en los programas bilingües del sistema educativo (Galán-Rodríguez et al., 2024). La evidencia obtenida puede, por tanto, servir como punto de partida para promover procesos de reflexión institucional orientados a una mayor coherencia entre las políticas de plurilingüismo y la formación inicial del profesorado.

Asimismo, la convergencia entre las tendencias observadas en este estudio y las documentadas en investigaciones latinoamericanas refuerza la pertinencia de avanzar hacia enfoques comparativos e inter-contextuales en el análisis de la formación docente AICLE. Este tipo de aproximaciones permitiría no solo identificar problemáticas comunes,

sino también visibilizar prácticas formativas innovadoras susceptibles de ser transferidas o adaptadas a distintos escenarios educativos, favoreciendo el diálogo académico entre regiones.

La contribución específica de este estudio no reside en la amplitud de la muestra, sino en la adopción de un enfoque cualitativo integrador que combina el análisis documental de la oferta formativa con la voz del estudiantado en formación inicial. Esta aproximación permite identificar coherencias y desajustes entre la formación institucional ofrecida y las necesidades percibidas por los futuros docentes, aportando evidencias relevantes para la reflexión y mejora de los programas universitarios de formación inicial del profesorado AICLE.

Este diseño presenta, no obstante, algunas limitaciones. Se trata de un estudio cualitativo de carácter exploratorio desarrollado en una única universidad pública, por lo que los resultados no pueden generalizarse a otros contextos institucionales. Asimismo, el tamaño de la muestra y su carácter no probabilístico responden a criterios de profundidad analítica y comprensión contextualizada más que a la búsqueda de representatividad estadística. A partir de estas limitaciones, futuras investigaciones podrían desarrollar estudios comparativos entre universidades —a nivel autonómico, nacional e internacional— así como diseños cuantitativos o de métodos mixtos que permitan analizar, con muestras más amplias y representativas, la relación entre la formación recibida y variables como la autoeficacia docente, la preparación percibida o la intención de implementar el enfoque AICLE en la práctica profesional. Del mismo modo, estudios longitudinales resultarían de especial interés para examinar el impacto de la formación inicial en AICLE una vez que el estudiantado accede al ejercicio docente.

## Referencias

---

- Abellán Roselló, L., Fernández Rodicio, C. I., & Reyes Suarez, D. C. (2023). Diferencias en las percepciones del alumnado universitario sobre apoyos docentes según metodología, grado de estudios y edad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 193-205. <https://doi.org/10.6018/reifop.555341>



- Alcaraz-Mármol, G. (2018). Trained and non-trained language teachers on CLIL methodology: Teachers' facts and opinions about the CLIL approach in the primary education context in Spain. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 11(1), 39-64. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2018.11.1.3>
- Amat, A., Vallborna, A., & Martí, J. (2017). Percepciones de futuros maestros de infantil y primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en inglés. *Enseñanza de las Ciencias*, Número especial, 4931-4936. <https://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/337679>
- Azparren-Legarre, M. P., & Bueno-Alastuey, M. C. (2023). Perceived constraints of contextual factors on CLIL teachers' effectiveness: Effect of a training course. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 15(2), e1525. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2022.15.2.5>
- Banegas, D. L. (2022). Research into practice: CLIL in South America. *Language Teaching*, 55(3), 411-423. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000622>
- Banegas, D. L. (2024). Teacher language awareness in CLIL teacher education in Argentina, Colombia, and Ecuador: A multiple case study. *Language Awareness*, 33(3), 351-372. <https://doi.org/10.1080/09658416.2024.2321875>
- Banegas, D. L., Poole, P. M., & Corrales, K. A. (2020). Content and language integrated learning in Latin America 2008-2018: Ten years of research and practice. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 10(2), 283-305. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.2.4>
- Belobrov, A. (2025). CLIL curriculum implementation in higher education: Constructing processes of CLIL teacher identity. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 16(1), e1612. <https://doi.org/10.5294/lacilil.2023.16.1.2>
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <http://dx.doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Comisión Europea. (1995). *Libro blanco enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento*. Bruselas, Luxemburgo.

- Consejo de Europa.** (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002.
- Creswell, J.** (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Pearson.
- Custodio Espinar, M.** (2019). CLIL teacher education in Spain. In K. Tsuchiya & M.D. Pérez Murillo (Eds.), *Content and Language Integrated Learning in Spanish and Japanese Contexts: Policy, Practice and Pedagogy*, (pp. 313-337). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6\\_13](https://doi.org/10.1007/978-3-030-27443-6_13)
- Custodio Espinar, M., & García Ramos, J.** (2020). Are accredited teachers equally trained for CLIL? The CLIL Teacher Paradox. *Porta Linguarum*, 33, 9-25. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.18113>
- Custodio Espinar, M., & Gómez Cortés, J. A.** (2021). Autoevaluación y observación: Una propuesta para promover la formación del docente AICLE en Educación Infantil. *Innovaciones Educativas*, 23(35), 35-54. <https://doi.org/10.22458/ie.v23i35.3496>
- Delicado Puerto, G., Pavón, V.** (2015). La implantación de titulaciones bilingües en la educación superior: el caso de la formación didáctica del profesorado bilingüe de Primaria en la Universidad de Extremadura. *Educación y Futuro*, 32, 35-63.
- Durán-Martínez, R., Beltrán-Llavador, F., & Martínez-Abad, F.** (2020). Training priorities in primary education bilingual programmes in Spain. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 303-319. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827387>
- Estrada-Chichón, J.L.** (2021). Diagnóstico de necesidades formativas entre maestros AICLE en formación inicial. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 9(1), 1-16. <https://revistas.uaueconomia.cl/index.php/ejpad/article/view/1402>
- Estrada Chichón, J. L., & Martín-Niño Delgado, L.** (2023). Autoevaluación de la formación inicial de maestros AICLE. *Meta: Avaliação*, 15(46), 59-89. <https://doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3895>
- Fleta, M. T.** (2016). El aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en Educación Infantil en la Comunidad de Madrid: perfil, percepciones y metodologías de los docentes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 28, 87-111. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54090>

- Galán-Rodríguez, N. M., Fraga-Viñas, L., Bobadilla-Pérez, M., Gómez-Sánchez, T. F., & Rumbo-Arcas, B. (2024). Formación metodológica en educación plurilingüe en los programas de educación superior en España: ¿Está el profesorado en formación preparado en AICLE? *Revista De Educación*, 1(403), 31-59. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2024-403-611>
- González Espinosa, L. M. (2023). Implementación de estrategias de aprendizaje tipo AICLE mediados por las TIC para el mejoramiento de la comprensión lectora en ESL. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1099-1120. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i4.6940](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.6940)
- Johnson, M. (2012). Bilingual degree teacher's beliefs: A case study in a tertiary setting. *Pulso*, 35, 49-74. <https://doi.org/10.58265/pulso.5046>
- Jover, G., Fleta, T., & González, R. (2016). La Formación Inicial de los Maestros de Educación Primaria en el Contexto de la Enseñanza Bilingüe en Lengua Extranjera, *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical teacher*, 42(8), 846-854. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1755030>
- López, L. E. (2021). What is educación intercultural bilingüe in Latin America nowadays: results and challenges. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 42(10), 955-968. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1827646>
- López Hernández, A. (2021). Initial teacher education of primary English and CLIL teachers: An analysis of the training curricula in the universities of the Madrid autonomous community (Spain), *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(3), 132-150. <https://doi.org/10.26803/ijlter.20.3.9>
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE. *The European dimension: actions, trends and foresight potential*. The European Union.
- Melara Gutiérrez, F. J. (2022). *Eficacia docente en el ámbito de la educación bilingüe: perfil competencial del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba.
- Palacios, F. J., Gómez, M. E., & Huertas, C. A. (2018). Formación inicial del docente AICLE en España: Retos y claves. *Estudios Franco-Alemanes*, 10, 141-161. <https://doi.org/10.21071/estfa.v10i.15860>

- Palacios-Hidalgo, F. J., Gómez-Parra, M. E., & Huertas-Abril, C. A. (2025). Calidad formativa en AICLE: Evaluación lingüística y metodológica en la formación inicial del profesorado bilingüe. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación*, 21(2), 1-15.
- Oliva Parera, P. M., & Butcher, M. (2025). Enhancing University Students' Learning in CLIL through the Monterey Model (MM). *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (23), 497-523. <https://doi.org/10.30827/dreh.23.2025.34630>
- Pérez-Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: In-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295. <https://doi.org/10.1080/13670050.2014.980778>
- Perez-Cañado, M. L. (2018). Innovations and challenges in CLIL teacher training. *Theory Into Practice*, 57(3), 212-221. <https://doi.org/10.1080/00405841.2018.1492238>
- Restrepo Zapata, C. A., Valencia Castrillón, M. L., & Toro Ríos, L. T. (2025). Avances alrededor de las fórmulas pedagógicas bilingües: Una mirada desde la revisión sistemática. *Discimus. Revista Digital de Educación*, 3(2), 1-24.
- Ruiz de Zarobe, Y. (2025). *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*. Cambridge University Press.
- Skinnari, K. (2020). CLIL challenges: Secondary school CLIL teachers' voices and experienced agency in three European contexts. *Journal for the Psychology of Language Learning*, 2(2), 6-19. <https://doi.org/10.52598/jpll/2/2/2>
- Vaillant, D., & Marcelo, C. (2021). Formación inicial y carrera docente en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 12(33), 3-24. <https://doi.org/10.22206/cyed.2022.v6i1.pp109-118>