



2



*Análisis comparativo de las prácticas docentes
en las Escuelas de Magisterio en España
durante la Transición Democrática*

*Comparative Analysis of Teacher Training Models
in Teacher Training Schools in Spain during*

**Seila Soler*;
Pablo Rosser****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44740

**Recibido: 19 de febrero de 2025
Aceptado: 19 de junio de 2025**

* SEILA SOLER: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Isabel I, Burgos (España). **Datos de contacto:** E-mail: seilaaixa.soler@uui.es.

** PABLO ROSSER: Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades, Universidad Internacional de la Rioja, Logroño (España). **Datos de contacto:** E-mail: pablo.rosser@unir.net

Resumen

Este artículo examina los modelos de prácticas docentes implementados en las Escuelas Universitarias de Magisterio en España durante la década de 1970, en el contexto de la Transición Democrática. A partir de una metodología comparada, que combina fases clásicas de análisis con elementos de análisis de contenido, se estudian trece propuestas presentadas en el II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio (1985). El análisis se centra en tres dimensiones: temporalidad, metodología y evaluación. Los resultados revelan una diversidad de enfoques formativos, pero también la existencia de patrones comunes, como la estructura por fases, el acompañamiento dual y una evaluación centrada en la reflexión. Se confirma una tendencia general hacia modelos progresivos, aunque sin estandarización. El estudio aporta claves relevantes para entender la evolución histórica de la formación docente en España y ofrece fundamentos útiles para diseñar propuestas actuales más coherentes, situadas y sensibles al contexto educativo.

Palabras clave: prácticas docentes; formación del profesorado; metodología educativa; teoría y práctica; evaluación

Abstract

This article examines the models of teaching practice implemented in Spanish University Colleges of Education during the 1970s, within the context of the country's Democratic Transition. Based on a comparative methodology that combines classical stages of analysis with content analysis elements, thirteen proposals presented at the Second National Seminar of University Colleges of Education (1985) are studied. The analysis focuses on three dimensions: temporality, methodology, and evaluation. The findings reveal a diversity of training approaches, but also common patterns such as phased structures, dual supervision (school and university tutors), and evaluation focused on critical reflection. A general trend toward progressive models is confirmed, despite the lack of standardization. The study provides valuable insights into the historical development of teacher education in Spain and offers useful foundations for designing more coherent, context-sensitive, and situated learning models in current educational settings.

Keywords: teacher training; teacher education; educational methodology; theory and practice; evaluation

1. Introducción

El Plan de Estudios en las Escuelas Normales de 1967 estableció una metodología detallada para las prácticas docentes, comenzando con un año dividido en dos cuatrimestres donde el alumnado progresaba de meros observadores a roles con plena responsabilidad docente, siendo asignados a una escuela nacional vacante donde ejercerían con plena autoridad y responsabilidad, poniendo en práctica lo aprendido y desarrollando sus habilidades docentes en un contexto real (BOE, número 136, 8 de junio de 1967). Fue en 1970 cuando, la Ley General de Educación elevó el estatus académico de las Escuelas de Magisterio a nivel de diplomatura universitaria y promovió su integración en el sistema universitario, unificando programas y eliminando la segregación de género (Maestre, 2020). Esta última medida, coincidía con un clima internacional de progresiva atención a la equidad educativa en cuestiones de género (González-Pérez *et al.*, 2024). La implementación del nuevo modelo, enmarcado en el Plan de Estudios de 1971, transformó profundamente sus métodos y enfoques educativos. Tal como advierte Arguimbau (2002), esta ley «dotó al país de un sistema educativo más justo, con una escuela primaria obligatoria de 8 años, unificada y gratuita; se fijó como prioridad la escolarización total de la población y se puso atención a la formación del profesorado tanto de Primaria como de Secundaria» (p. 84). . Este plan, considerado experimental, no solo asignó 32 créditos a prácticas en aulas reales, sino que también introdujo asignaturas prácticas denominadas ‘PRACTICAS I y PRACTICAS II’, realizadas a lo largo de un mes cada una, con la flexibilidad para que las Escuelas Universitarias las distribuyeran según su criterio, agrupándolas habitualmente en los dos últimos meses del curso de carrera, permitiendo adaptaciones según necesidades organizativas (Güemes, 1990).

Esta renovación pedagógica reflejaba un compromiso con una formación docente efectiva, equilibrando teoría y práctica como base de la educación magisterial. La carga lectiva de 20 a 30 horas semanales no solo era una medida cuantitativa, sino una inmersión en experiencias prácticas que integraban conocimientos teóricos con la realidad del aula, fortaleciendo competencias en contextos reales y adaptables (Blasco *et al.*, 1988).

Más allá de cambios estructurales, Casas (1988) enfatizaba que mejorar la calidad educativa exigía una formación inicial del magisterio basada en teoría sólida y práctica continua, acorde con la evolución del ámbito educativo. La formación permanente se consolidó como respuesta a esta necesidad, garantizando que los educadores se mantuvieran actualizados y preparados para responder a las exigencias de una sociedad en cambio. En un plano contemporáneo, Carvalheira *et al.* (2024) subrayan que la escuela debe concebirse como un espacio privilegiado de formación, donde el vínculo teoría-práctica no solo se articula, sino que se vive activamente dentro de una comunidad formadora. Esta perspectiva propone una integración experiencial del conocimiento, en la que la práctica adquiere sentido desde lo colectivo, la interacción y la reflexión situada. De forma complementaria, Ullauri-Ullauri y Mauri-Majós (2022) destacan que la reflexión sobre la práctica preprofesional debe entenderse como un proceso crítico e intencionado, desarrollado en diálogo constante entre la experiencia en el aula y las propuestas institucionales de formación docente. Este enfoque resignifica el papel de la práctica, no como aplicación técnica, sino como construcción activa de saber pedagógico.

Aunque históricamente se hablaba simplemente de prácticas, en las últimas décadas el concepto de Prácticum ha emergido con fuerza como una etapa diferenciada e intencionadamente formativa, concebida no solo como aplicación técnica, sino como espacio

de análisis y reflexión situada. En este sentido, el Prácticum constituye un componente clave en la formación del profesorado, al permitir el examen crítico de la enseñanza y de los acontecimientos vividos en el aula, facilitando la construcción del conocimiento profesional desde la práctica.

Esta visión ha sido respaldada por diversas investigaciones que subrayan su potencial como escenario para sistematizar saberes, cuestionar metodologías y orientar procesos formativos efectivos (González-Sanmamed & Fuentes, 2011; Lizana-Verdugo & Burgos-García, 2022). En coherencia con esta perspectiva, Fernández (2020) destaca la relevancia del tutor académico como figura clave para guiar al estudiante en su proceso reflexivo y profesionalizador, convirtiendo el Prácticum en un auténtico escenario formativo, donde se integran lo vivido, lo reflexionado y lo proyectado. En coherencia con esta perspectiva, se ha subrayado que los tutores deben contar con competencias que les permitan favorecer el desarrollo profesional del alumnado, consolidar su identidad docente, fomentar la práctica reflexiva y promover relaciones interpersonales e interprofesionales, ejerciendo su función desde una lógica de acompañamiento crítico y no meramente evaluadora (Fernández Menor, 2020; Gabarda & Colomo, 2019).

Las prácticas educativas en las Escuelas de Magisterio y Anejas en España experimentaron cambios significativos, impulsados por reformas legislativas y nuevas perspectivas pedagógicas. Más allá de actualizar la formación docente, se fortaleció la relación entre teoría y práctica, consolidando la experiencia en aulas reales como eje central de la formación (Egido, 2011; Maestre, 2020).

El Plan de Estudios de 1971 transformó la pedagogía, el currículo y el rol de las Escuelas Anejas, históricamente ligadas a las Normales desde el siglo XIX. Estas escuelas enfrentaron retos para seguir siendo centros clave de formación práctica. Gimeno (1980, 1982) destacó cómo el debate sobre las prácticas docentes en España, en un contexto de cambios sociopolíticos, evidenciaba una creciente preocupación por la calidad de la formación de maestros/as de Educación General Básica y Preescolar, subrayando Pérez (1988) la importancia de integrar competencias investigativas en la formación docente para adaptar la educación a los cambios contemporáneos. Esto permitiría aplicar teorías avanzadas en la práctica y fomentar innovaciones pedagógicas. De manera similar, Vicente (1981), desde el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Murcia, enfatizó la necesidad de centrar la formación en la aplicación práctica mediante las ‘Prácticas de Enseñanza’. Investigaciones como las de García Álvarez (1978) y de la Orden (1974, 1977) respaldaban esta perspectiva, destacando su papel en una formación efectiva y actualizada. Por su parte, Bernat (1982) y Villar (1982) abogaron por un modelo educativo que integrara teoría y práctica de forma cohesionada, mejorando la calidad de la formación docente.

Las conferencias de supervisión fueron clave para que los futuros educadores reflexionaran sobre su práctica. Bernat (1982) criticó el modelo tradicional de prácticas por su desconexión con la realidad educativa, proponiendo alternativas como el ‘extended program’ de Scannell y Guenther (1981) para integrar mejor teoría y práctica.

En 1982, el Ministerio de Educación reformuló las Escuelas de Prácticas Anejas, considerándolas esenciales para la formación docente y la investigación. Este cambio buscó alinear el sistema educativo con las reformas impulsadas por la LGE de 1970 y la integración de las Escuelas Normales en la universidad. Se definieron cuatro funciones clave: educación preescolar y básica, formación universitaria del profesorado, investigación educativa y perfeccionamiento docente.

Este enfoque pretendía consolidar un sistema educativo que integrara teoría y práctica, proporcionando bases sólidas y experiencias relevantes para los futuros maestros en un contexto de renovación en España.

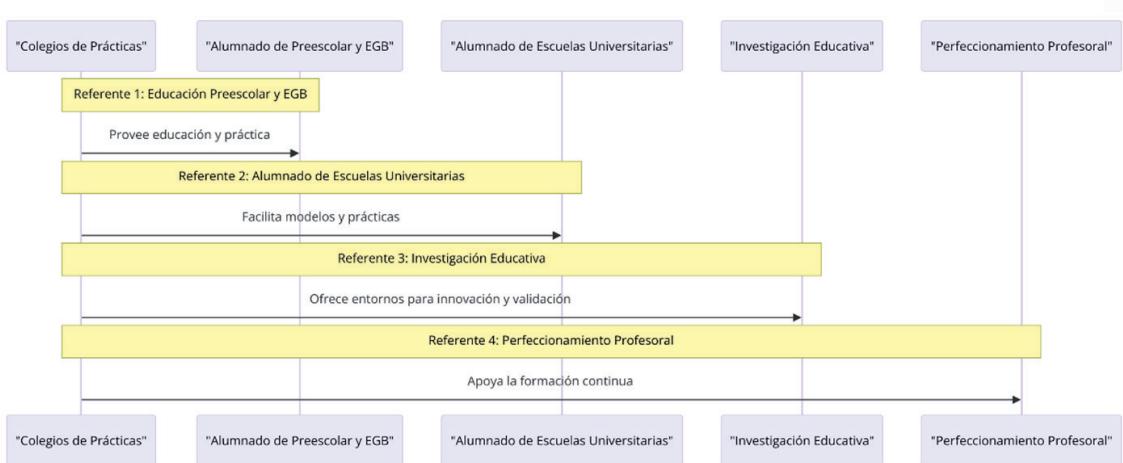


Figura 1. Propuesta del Ministerio de Educación (1982) sobre prácticas docentes. Nota: Elaboración propia.

En los años ochenta, la formación del magisterio en España evolucionó debido a cambios socioeconómicos y culturales, impulsando reformas educativas para adaptar el sistema a un entorno en transformación. Esta etapa, marcada por la crisis del modelo de desarrollo y el auge del sector terciario (Zufiaurre, 1988), condujo a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE) de 1985, que, aunque sin referirse directamente a las escuelas prácticas anexas, influyó en su desarrollo y en la estructura educativa.

Estos cambios se hicieron evidentes con el Proyecto para la Reforma de la Enseñanza en 1987, que anticipó una reconfiguración profunda del sistema, culminando en la Ley de Ordenación del Sistema Educativo y la Reforma Curricular de 1988-89.

Las Escuelas Anejas, fundamentales en la formación práctica del magisterio, atravesaron una transformación significativa con las reformas de 1987, que, aunque no las abordaron directamente, impactaron su estructura y funciones (Real Decreto 1350/1987). Fernández *et al.* (1987) enfatizaron la necesidad de preservar estos entornos como espacios de experimentación y práctica, señalando que cualquier centro de Educación General Básica (EGB) podría asumir su rol si cumplía con estándares pedagógicos y de coordinación.

El II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, celebrado en Valladolid en 1985, fue clave en la redefinición de las prácticas educativas en España. Sirvió como espacio de intercambio entre profesionales y académicos, impulsando futuras publicaciones y fortaleciendo el debate sobre la formación docente. En este evento se propuso la creación de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP), reflejando el compromiso del sector educativo con la mejora continua de las prácticas docentes (Palomero, 2014).

Tejedor y Montenegro (1988) y Pérez (1988) subrayaron la necesidad de una formación práctica más sólida y extensa, proponiendo que las prácticas docentes representaran entre el 30 % y el 50 % del programa. Rodríguez y Pinto (1988) reforzaron esta idea, recomendando que entre un 20 % y un 25 % del tiempo formativo se destinara a prácticas estructuradas, coordinadas entre universidades y administración educativa para responder a las demandas del entorno.

En este proceso de mejora de la formación docente, Howsam *et al.* (1985) destacaron la ausencia de un cuerpo común de conocimientos y habilidades validadas profesionalmente, esenciales para la socialización y continuidad del aprendizaje entre los docentes.

Ante este contexto de cambio, surge la pregunta: ¿cuáles fueron las principales propuestas para las prácticas en las escuelas universitarias de magisterio según el II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio (Valladolid, 1985)?

Para responder, se analizarán los modelos en términos de temporalidad, metodología y evaluación, representándolos en un diagrama secuencial que clarifique su estructura y actores clave. Esto permitirá un análisis comparativo detallado para identificar similitudes y diferencias, desarrollando una clasificación tipológica de los modelos de prácticas.

2. Método

La metodología propuesta para alcanzar el objetivo será una combinación de elementos de metodología comparada y de análisis de contenido. Esta hibridación metodológica se articula estructuralmente siguiendo el modelo clásico de fases del método comparado (descripción, interpretación, yuxtaposición y comparación), tal como lo desarrollaron Bereday (1964) y Hilker (1962), y retomó posteriormente Raventós (1983). Esta combinación permite abordar la investigación de manera integral, aprovechando las fortalezas de cada enfoque para enriquecer el análisis y la interpretación de los datos. La investigación comparada, como método científico, va más allá de la simple observación de hechos, centrándose en la interrelación de modelos y relaciones. Su enfoque identifica similitudes y establece conexiones entre fenómenos, variables o sistemas basados en evidencia empírica, siendo clave para la explicación y generalización teórica de fenómenos socioculturales (Añorga Morales *et al.*, 2006). En esta línea, se aboga por una renovación epistemológica de la educación comparada, orientada a recuperar la creatividad, la curiosidad y el pensamiento innovador como motores de análisis crítico (Hayhoe *et al.*, 2022), especialmente útiles para abordar la complejidad de los procesos educativos históricos en clave comparativa. Esta metodología subraya la importancia del análisis profundo y contextual en la investigación educativa, esencial para identificar y catalogar las prácticas educativas que se observaron en el II Seminario Estatal de Escuelas Universitarias de Magisterio, en abril de 1985. En esta línea, resulta pertinente atender la propuesta de Sider (2022), quien subraya que el futuro de la investigación comparada exige no solo rigor analítico, sino también un compromiso epistemológico con la ética del cuidado y el reconocimiento de la complejidad como inherente al proceso educativo. Este Seminario proporciona un corpus acotado y representativo, que justifica científicamente la selección de modelos analizados. Se trata de un marco cerrado, generado por instituciones formadoras oficiales, lo que garantiza la comparabilidad y validez del conjunto. Añorga-Morales (2014) destaca que la combinación de teoría y práctica es fundamental para el desarrollo de recursos humanos y la comunidad, implicando una relación integral entre los sistemas educativos que permite una mejora continua en los recursos laborales a través de una formación que vincula teoría y práctica.

Siguiendo el modelo de análisis propuesto por Caballero *et al.* (2016), la investigación se estructurará en dos segmentos principales: la ‘definición del diseño metodológico’, que abarca desde el Nivel I al Nivel III, y el ‘desarrollo de la investigación’, que se extiende del Nivel IV al Nivel VIII.

En nuestra propuesta, comenzaremos con el Nivel I, seleccionando y definiendo el problema, enfocándonos en los modelos de prácticas surgidos tras la normativa de créditos de 1971, implementados en distintas áreas de España sin un modelo común. En el Nivel II, estableceremos hipótesis que guiarán el estudio. Avanzando al Nivel III, elegimos las unidades de análisis, que incluyen la temporalidad, la metodología y la evaluación, aplicando técnicas de análisis cualitativo que nos permitirán identificar y clasificar adecuadamente los datos.

Iniciando el segundo segmento, esto es, el Desarrollo de la investigación, atendiendo Raventós (1983) se trata de «conseguir un conocimiento amplio y lo más completo posible de aquello que se pretende comparar» (p.67). Así, en el nivel IV, describimos los elementos seleccionados para cada modelo, como son la temporalidad, la metodología y el tipo de evaluación. Como complemento, elaboramos diagramas secuenciales de cada uno de los modelos. En el nivel V, nos centraremos en interpretar los datos, establecer relaciones y clasificaciones entre los modelos, asignando una nomenclatura que refleje una categorización superior. En el nivel VI, la yuxtaposición, desarrollaremos tablas comparativas que organizarán visualmente la información de manera que permitan una comparación directa y efectiva de los diferentes modelos de prácticas educativas.

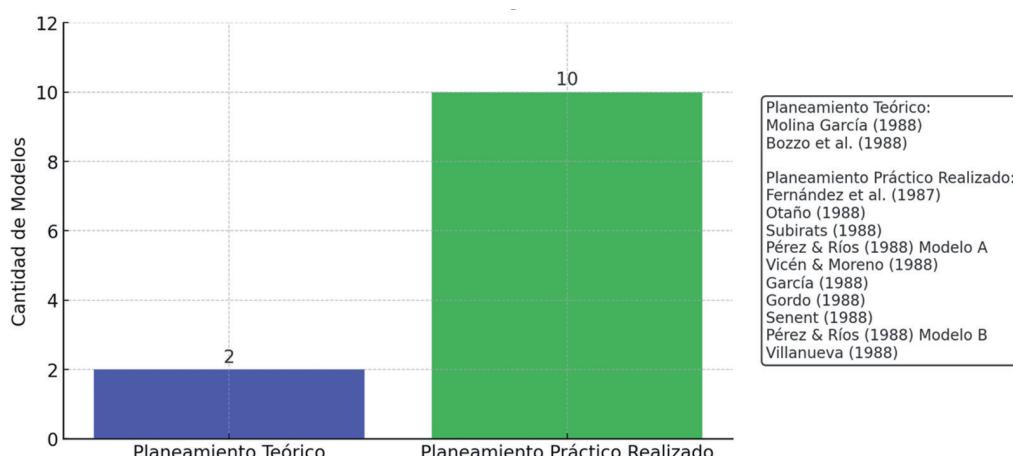
En la práctica investigativa, este marco metodológico se tradujo en una lectura detallada de cada uno de los trece modelos, elaborando fichas analíticas según las tres dimensiones establecidas (temporalidad, metodología y evaluación). A partir de esta codificación, se desarrollaron diagramas secuenciales que sintetizan visualmente cada modelo, facilitando su análisis estructural. Posteriormente, se construyeron tablas comparativas para realizar la yuxtaposición y establecer patrones de similitud y divergencia. Esta secuencia operativa permite afirmar que el modelo clásico de comparación se ha aplicado de forma sistemática, combinando la profundidad interpretativa con una organización categorial clara del corpus analizado.

3. Análisis

3.1. Nivel I, selección de la muestra

Siguiendo la propuesta metodológica, comenzaremos con el Nivel I, que corresponde a la selección de la muestra (Caballero *et al.*, 2016; Raventós, 1983). Para ello, hemos elaborado la Tabla 1.

Tabla 1.
Selección de los modelos



Nota: Elaboración propia

3.2. Nivel II, establecimiento de las hipótesis

- Hipótesis 1: Los modelos teóricos de prácticas docentes presentan coincidencias en cuanto a la organización temporal y la duración de las fases, lo cual refleja una tendencia hacia estructuras que progresan en niveles de responsabilidad y participación del futuro docente.
- Hipótesis 2: La metodología de los modelos de prácticas docentes muestra coincidencias en su progresión desde roles observacionales hasta niveles de implicación directa en el aula.
- Hipótesis 3: La evaluación de las prácticas docentes es planteada principalmente como un proceso de reflexión crítica, aunque el nivel de desarrollo y estructuración de esta evaluación varía entre los modelos.

3.3. Nivel III, las unidades de análisis

- La temporalidad. Duración de las prácticas en los modelos educativos analizados. La temporalidad incluye el período de inmersión en el entorno escolar, la frecuencia de las sesiones prácticas y su extensión a lo largo del programa educativo.
- La metodología. Analiza cómo se estructuran las actividades formativas en diferentes fases, desde la observación hasta la plena implicación docente.
- La evaluación I y II. Estableciéndose en dos tipos, la Evaluación I, los agentes implicados y Evaluación II, los instrumentos utilizados con son los informes o memorias finales.

3.4. Nivel IV, fase descriptiva

Según Ferrer (2002) el objetivo de esta fase es la presentación de los datos recopilados, separadamente para cada una de las áreas de estudio. En tal sentido, procederemos a establecer los datos modelo a modelo.

3.4.1. Modelo de prácticas de Fernández et al. (1987)

Propuesta basada en la revisión de prácticas del II Seminario Estatal de Escuelas de Magisterio (Valladolid, 1985), destacando la integración de teoría y práctica. Fernández *et al.* (1987) comparan la dinámica de las Escuelas de Magisterio en Zaragoza, permitiendo un enfoque en Teruel con más indicadores.

- Temporalidad: Sistema de prácticas a tres años. Durante el 1º curso una semana durante el mes de febrero. Durante el 2º curso los alumnos pasan un mes completos en la Escuela, entre marzo y abril. Finalmente, en el 3º curso, las prácticas se desarrollan a lo largo de todo el primer trimestre.
- Metodología: Progresiva en tres fases o niveles de responsabilidad, primero mediante la observación, segundo mediante la programación y desarrollo de pequeñas actividades, y tercero a través de la programación y desarrollo de pequeños proyectos de trabajo bajo la dirección de su profesor tutor y de su maestro.
- Evaluación I, agentes implicados: profesor de EGB, tutor de la Escuela Normal y el propio alumno.
- Evaluación II, instrumentos: los informes por parte del maestro y del tutor y Memoria final escrita por el alumno, en donde se ofrece una reflexión teórica y una valoración crítica de su experiencia de prácticas.

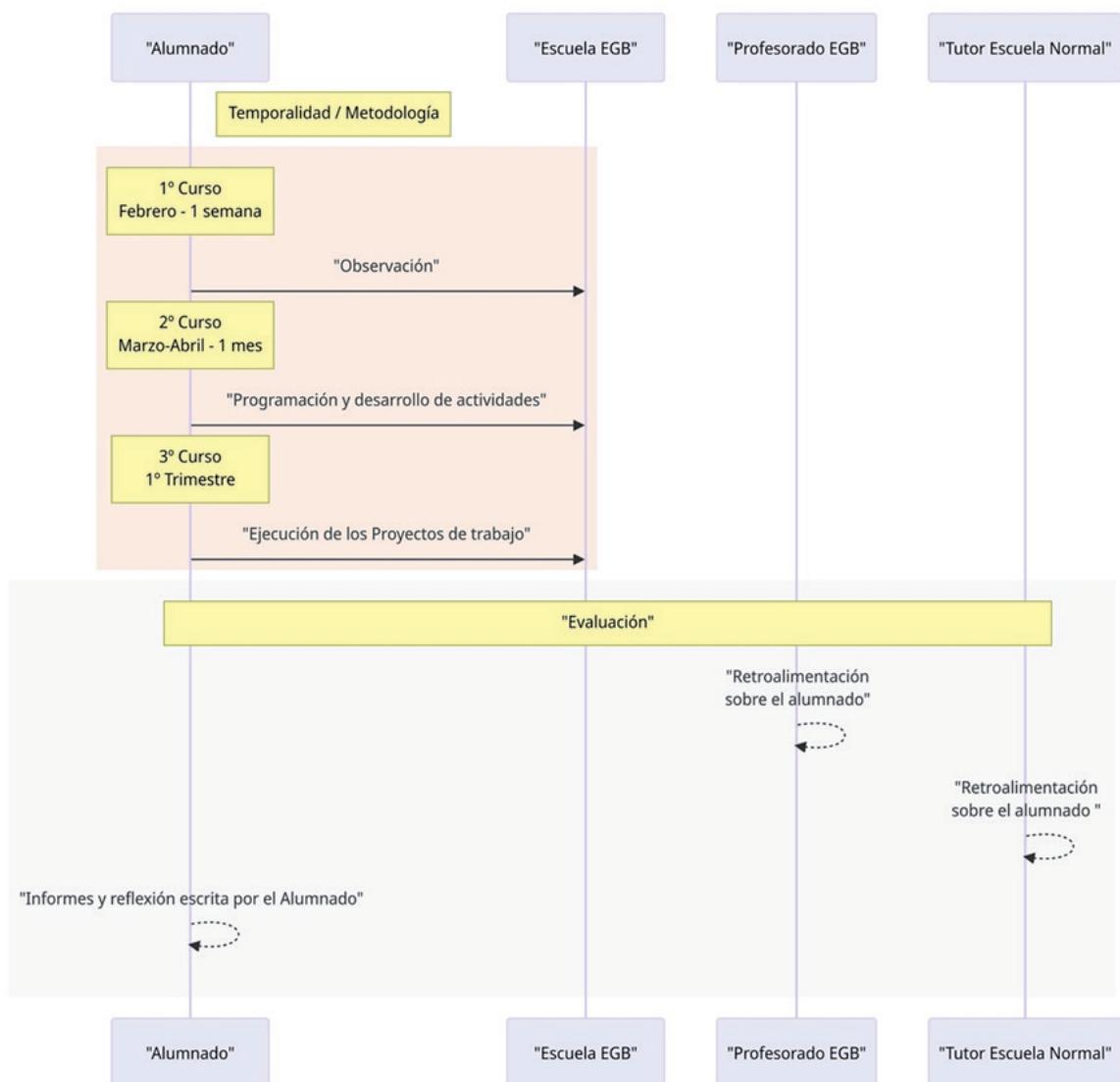


Figura 2. Representación del modelo de prácticas de Fernández et al. (1987). Nota: Elaboración propia

3.4.2. Modelo de prácticas de Molina (1988)

Este modelo fomenta la autonomía del docente, brindando un entorno para experimentar y crear estrategias educativas mediante prácticas progresivas y reflexivas (Molina García, 1988). Las ‘Escuelas Anejas’, en el marco de la reforma educativa, vinculan la teoría universitaria con la práctica en el aula, adaptándose a las necesidades actuales para integrar teoría y práctica en los centros de EGB y mejorar la calidad educativa

- **Temporalidad:** no se menciona, se deduce del texto en tres fases. Para la tercera sí se especifica que el tiempo estará marcado por la legislación de la época.
- **Metodología:** Progresiva en tres fases o niveles de responsabilidad. En el primer nivel, prácticas sin implicación docente, es decir observación y análisis de las experiencias didácticas y organizativas -aula o colegio-. En el segundo nivel, prácticas con implicación docente mediada, es decir, tras la observación del profesorado aplicando estrategias metodológicas para alcanzar objetivos, llevan a cabo sus propias prácticas aplicando las mismas o parecidas estrategias metodológicas

y se discuten los resultados. En el tercer nivel, prácticas con implicación docente autónoma, se adquiere una responsabilidad total durante el periodo temporal indicado en la legislación vigente para esos años.

- Evaluación I, agentes implicados: no se hace mención.
- Evaluación II, instrumentos: no se hace mención.

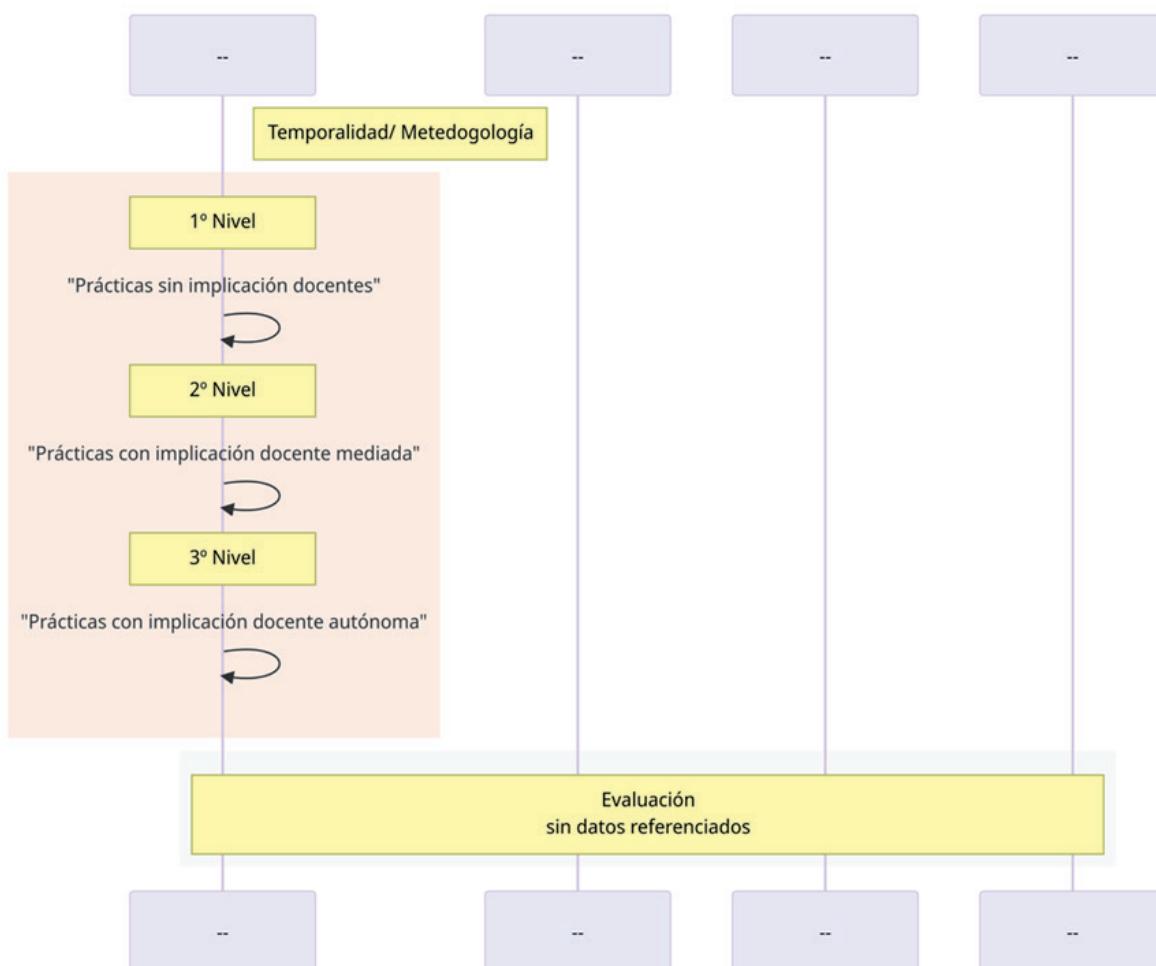


Figura 3. Representación modelo prácticas Molina (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.3. Modelo de prácticas de Otaño (1988)

Este modelo establece una formación práctica progresiva, permitiendo a los futuros docentes una participación gradual en la enseñanza y la asunción de responsabilidades (Otaño, 1988).

Desarrollado en Guipúzcoa por la Escuela Universitaria de Formación de Profesorado ‘Irakasle Eskola’ de Eskoriatza, en colaboración con centros educativos locales, vincula la formación inicial y continua con los desafíos educativos actuales. Sus objetivos incluyen el reciclaje de docentes de EGB, la renovación de la práctica escolar y la formación gradual de estudiantes de 3º de Magisterio en presentación de actividades, interacción profesor-alumno, organización del aula y planificación.

- Temporalidad: Sistema de prácticas a tres años. tres semanas durante 1º año, se propone acercarse a la realidad educativa. Durante el 2º año, dos meses, se observa y se participa en clases. Finalmente, en el 3º año, durante dos meses consecutivos, un día a la semana se exige una responsabilidad directa.
- Metodología: Progresiva en tres fases o niveles de responsabilidad. La progresión en la responsabilidad se realiza del siguiente modo: al comienzo, durante dos semanas como mínimo, el alumnado de prácticas y maestro/a participante en el reciclaje coinciden en la clase, pudiendo conocer su ambiente, marcha y estilo; durante las aproximadas siete semanas restantes hasta completar los dos meses, el alumnado de prácticas sustituye al maestro/a una mañana por semana y continúa con él el resto de la semana; finalizados los dos meses de prácticas, y durante un trimestre completo, el segundo, el alumnado, que sigue con sus clases normales en la Escuela de Magisterio, libera al maestro/a que se recicla una vez por semana, responsabilizándose de su clase.
- Evaluación I, agentes implicados: sin datos.
- Evaluación II, instrumentos: se menciona la elaboración de un trabajo individual que no se explicita como instrumento de evaluación

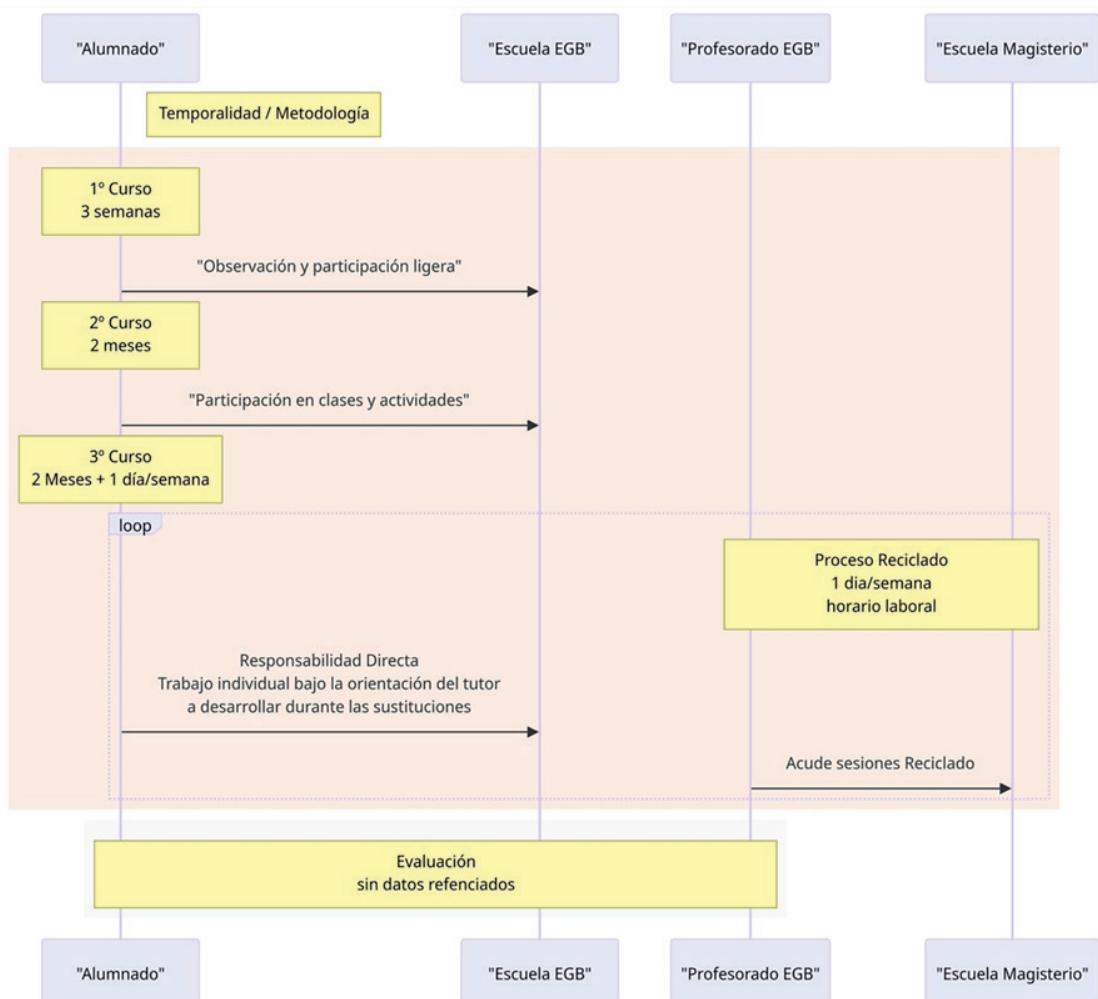


Figura 4. Representación del modelo prácticas de Otaño (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.5. Modelo de prácticas de Subirats (1988)

Este modelo integra teoría y práctica mediante un enfoque reflexivo y progresivo, permitiendo a los futuros docentes asumir roles autónomos y significativos en el aula (Subirats, 1988). Desarrollado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Barcelona dentro del programa F.O.P.I., busca actualizar y mejorar las prácticas docentes, garantizando coherencia entre teoría y práctica y facilitando la integración estudiantil en el entorno escolar. Sus objetivos incluyen desarrollar prácticas participativas, asumir progresivamente el rol docente con responsabilidades compartidas y participar en la gestión escolar.

- Temporalidad: en dos fases, la 1º Fase, durante un mes al principio de curso y la 2º Fase para el ciclo superior indica la totalidad de un curso, para Ciclo Inicial, Medio y Preescolar, no se indica.
- Metodología: progresiva en tres fases o niveles de responsabilidad. La primera fase, es común para todos los ciclos, se establece una relación con el magisterio y la escuela, con una colaboración e integración en la práctica diaria lo que permite un conocimiento tanto de la programación, metodologías, aspectos organizativos, entre otros factores. En la segunda fase, se establece una diferencia por ciclos de especialidad.
- Evaluación I, agentes implicados: tutor escuela de Magisterio, Profesor de EGB.
- Evaluación II, instrumentos: aunque se mencionan elementos como la asistencia, la puntualidad o la participación personal, estos no se explicitan como evaluables. Por lo tanto, se considera que no aplican directamente como instrumentos de medición en términos cuantitativos.

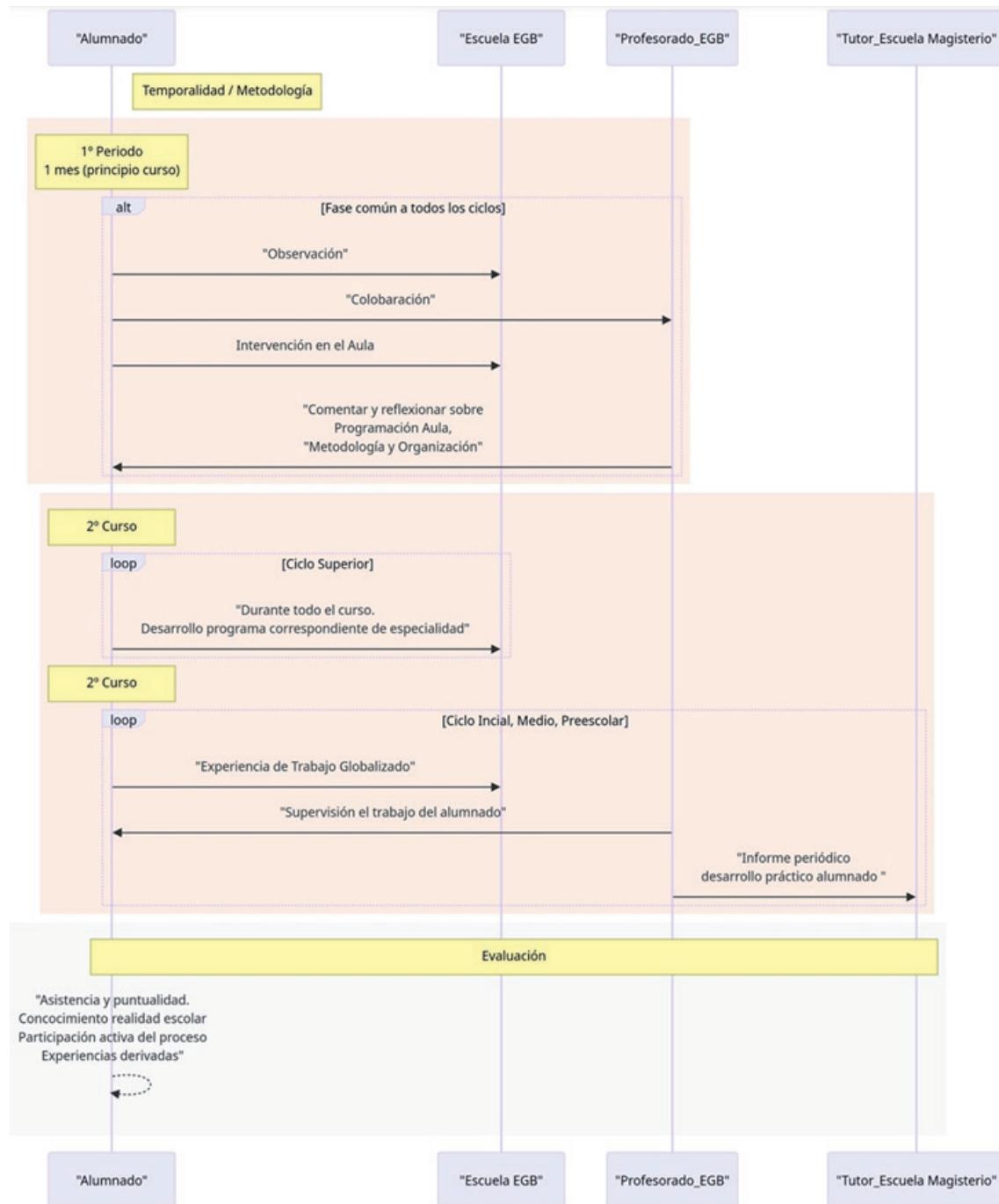


Figura 5 . Representación del modelo de Subirats (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.6. Modelo de prácticas de Gordo (1988)

Este enfoque fortalece la conexión entre teoría y práctica, fomentando habilidades pedagógicas y pensamiento crítico (Gordo, 1988). Centrado en la evolución metodológica y la adaptabilidad, prepara a los futuros educadores para innovar y afrontar los retos del aula en la España de finales del siglo XX. Basado en investigaciones, propone un modelo curricular integrado y ecológico para mayor cohesión y utilidad en la formación. Sus objetivos incluyen situar las prácticas como eje del aprendizaje, conectar teoría con realidad escolar y asumir progresivamente responsabilidades docentes con guía experta.

- Temporalidad: Sistema de prácticas a dos fases. 1º Fase, de 1 semana durante el 2º trimestre. La 2º Fase durante un curso escolar completo, estructurada en cuatro períodos, el primero de septiembre a octubre, el segundo durante dos horas a la semana, el tercero consta de 6 semanas en el 2º Trimestre, y finalmente el cuarto durante el 3º Trimestre, con una duración de 2 horas a la semana.
- Metodología: Una 1º Fase de observación y vista a centro con experiencias relevantes. Una 2º Fase distribuida en 4 subfases que van desde un período preparatorio donde participa en actividades de inicio de curso, al tiempo que se establece tutorías periódicas con el profesor de EGB, seguido de un programa de análisis de caso y experiencias teóricas, que da paso a una estancia de implicación progresiva en el centro de EGB. Se concluye con un periodo de análisis y autoevaluación del proceso. distribuidas a lo largo del curso académico.
- Evaluación I, agentes implicados: alumnado, profesorado de EGB.
- Evaluación II, instrumentos: autoevaluación y memoria de prácticas, informe valoración del Profesorado de EGB.

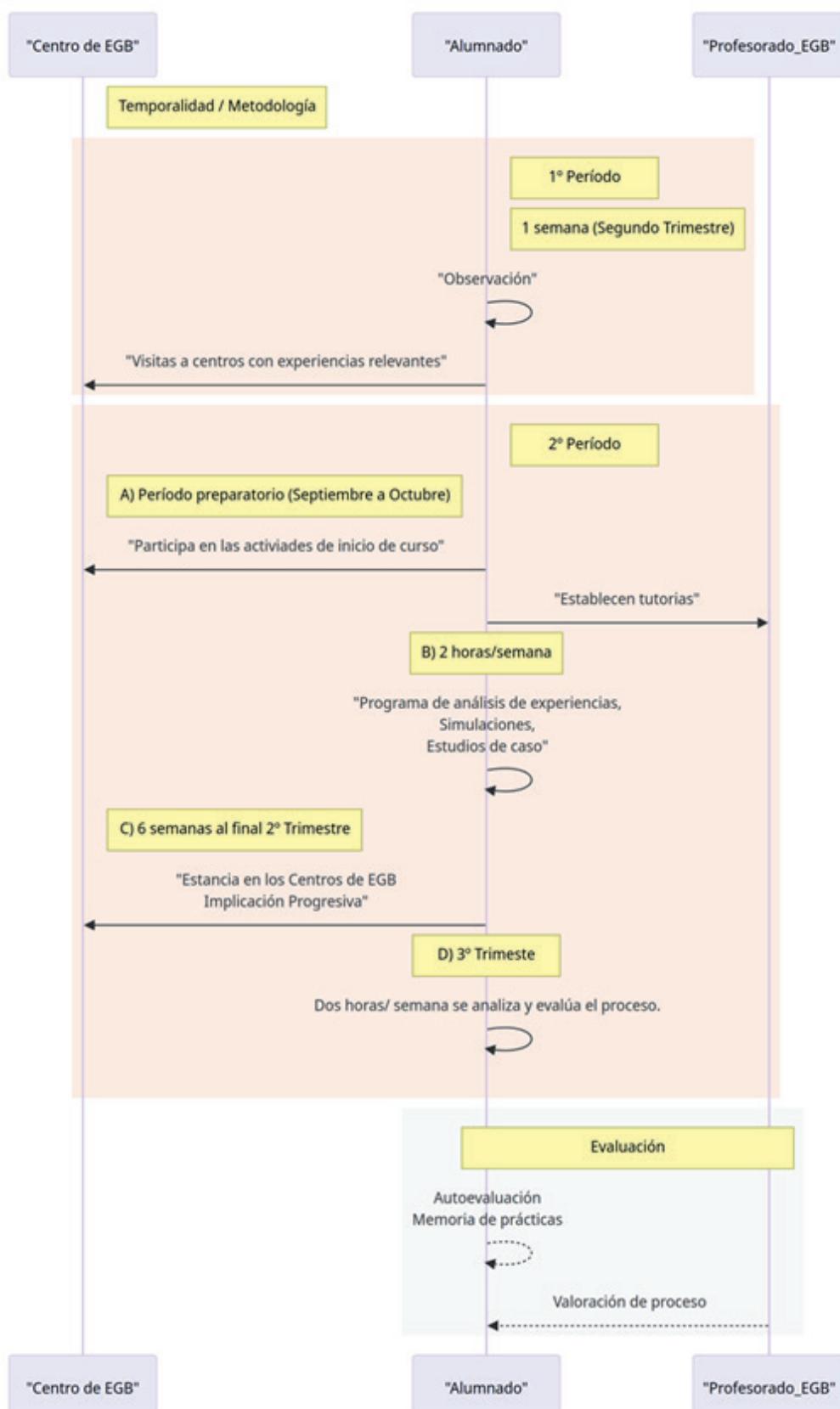


Figura 6. Representación del modelo de prácticas de Gordo (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.7. Modelo de prácticas de Senent (1988)

Este modelo integra teoría y práctica mediante un enfoque reflexivo y progresivo, permitiendo a los futuros docentes asumir roles autónomos y significativos en el aula (Senent, 1988).

Desarrollado por la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de E.G.B. de Barcelona dentro del programa F.O.P.I., busca actualizar y mejorar las prácticas docentes, garantizando coherencia entre teoría y práctica y facilitando la integración estudiantil en el entorno escolar. Sus objetivos incluyen desarrollar prácticas participativas, asumir progresivamente el rol docente con responsabilidades compartidas y participar en la gestión escolar.

- Temporalidad: Un calendario estructurado en seis fases distintivas que guía a los estudiantes a través de un año de aprendizaje práctico.
- Metodología: Una metodología progresiva y colaborativa integrando la teoría con la práctica mediante proyectos didácticos, supervisados por tutores y desarrollados en colaboración con profesores de EGB, enfocando el aprendizaje experencial y reflexivo que culmina con una evaluación multidimensional.
- Evaluación I, agentes implicados: Profesor de EGB; Profesor-Tutor de la EU y alumnado.
- Evaluación II, instrumentos: Informe del profesor de EGB, Memoria de trabajo, Autoevaluación del alumnado, Informe del profesor-tutor de EU.

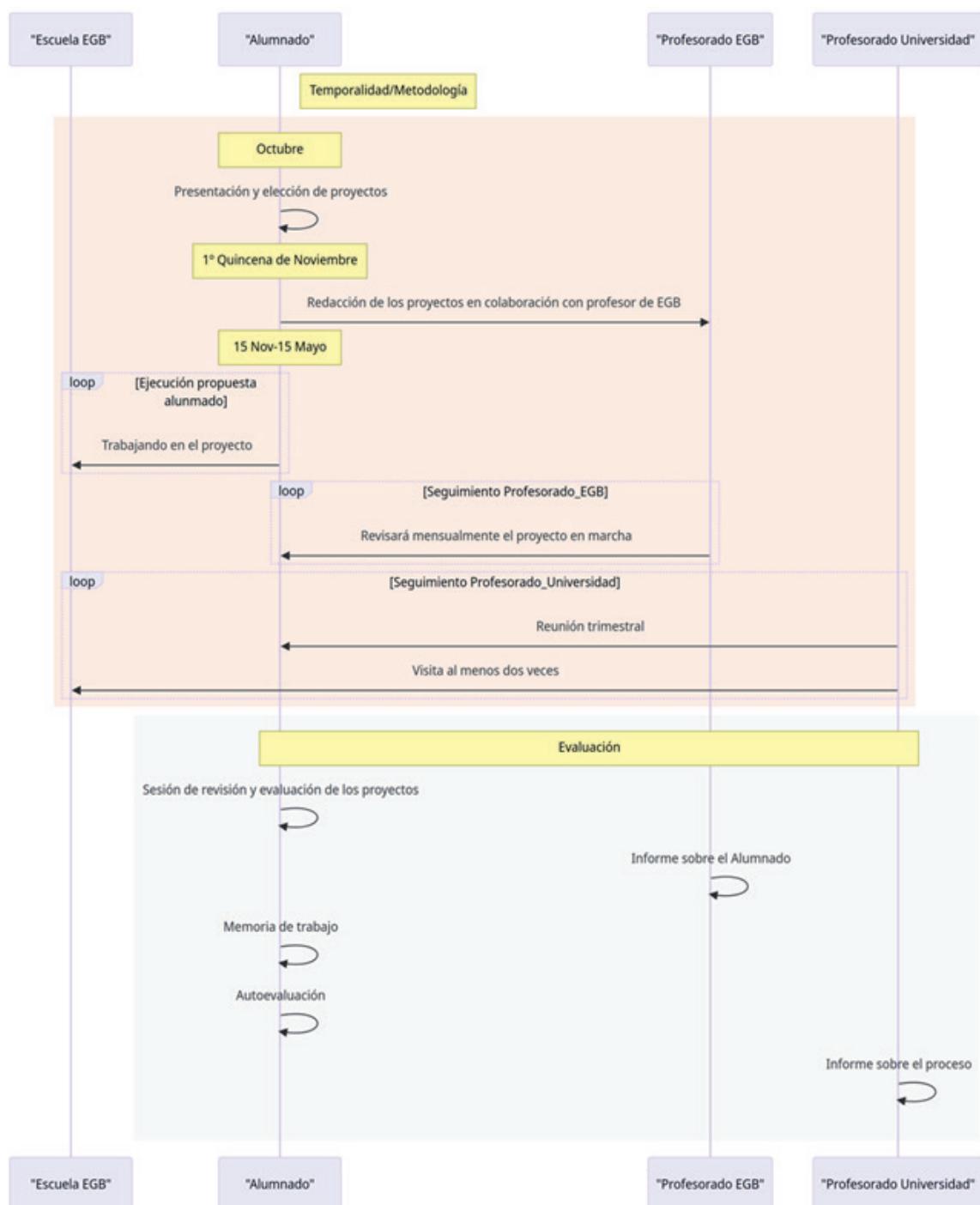


Figura 7. Representación del modelo de prácticas de Senent (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.8. Modelo de prácticas de Pérez & Ríos A (1988)

En los años 80, se identificó la desconexión entre la formación teórica universitaria y las necesidades prácticas en las aulas de EGB (Pérez & Ríos, 1988). La propuesta busca mejorar la formación docente con prácticas prolongadas en entornos reales y la creación de Seminarios de Renovación Pedagógica para dinamizar la vida escolar.

- Temporalidad: las prácticas se extienden desde septiembre hasta octubre y continúan realizándose todos los viernes durante el curso académico. Esto implica que inicialmente hay un bloque intensivo de prácticas en los meses de septiembre y octubre, seguido de sesiones semanales cada viernes, permitiendo a los estudiantes mantener un contacto continuo y regular con el entorno educativo a lo largo del año académico.
- Metodología: los estudiantes participan activamente en Seminarios de Renovación Pedagógica organizados por el C.E.P. de Castellón. La participación cuenta como horas lectivas los viernes de 9 a 13, el objetivo es impactar directamente en la calidad de la educación en los centros de EGB y fomentar mejoras prácticas. Bajo la tutela de sus profesores, los estudiantes colaboran en equipos para aplicar los conocimientos adquiridos y experimentar con soluciones innovadoras a problemas reales en las aulas.
- Evaluación I: Agentes no especificados.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados.

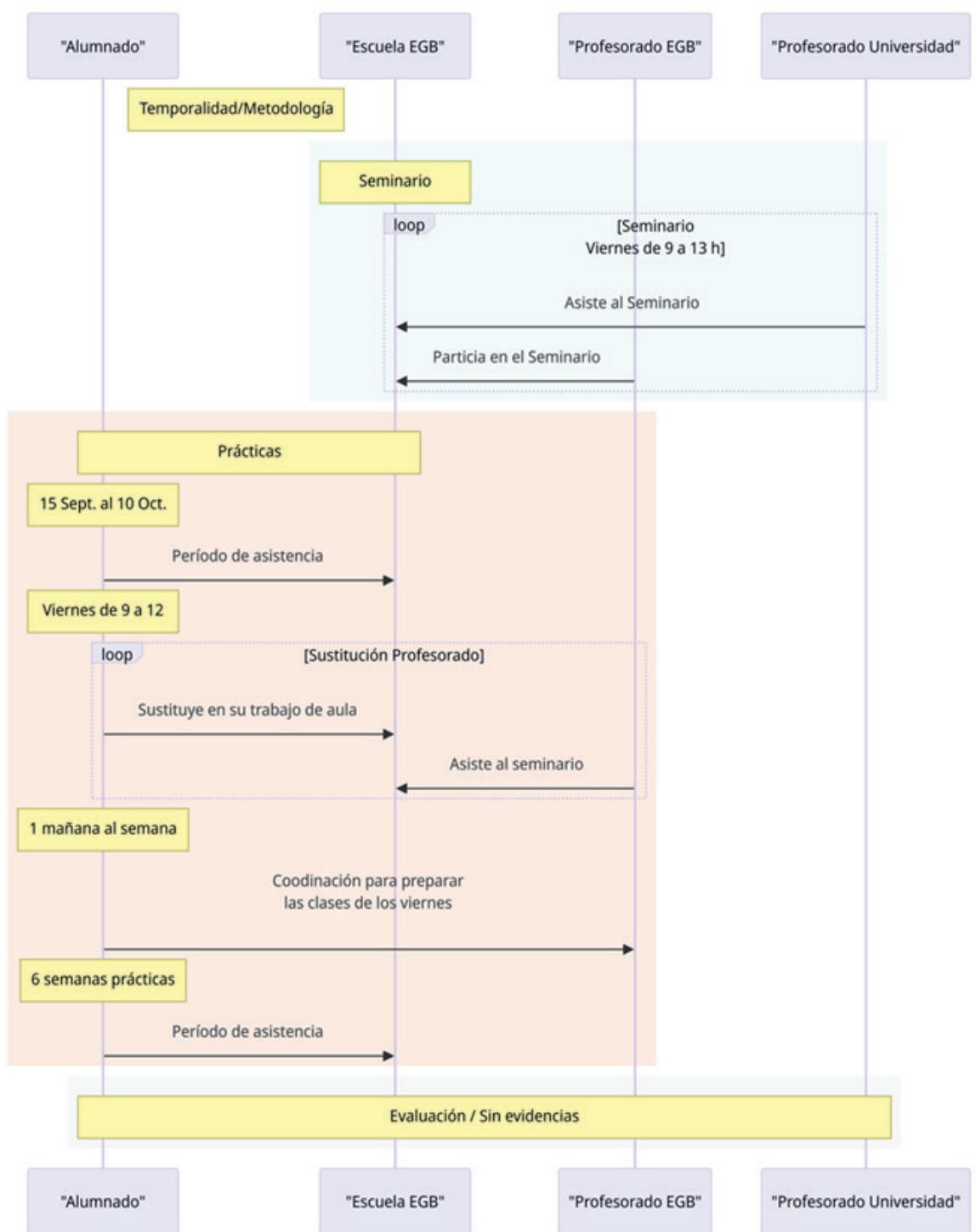


Figura 8. Representación del modelo A de prácticas de Pérez & Ríos A (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.9. Modelo de prácticas de Pérez & Ríos B (1988)

El modelo B busca integrar práctica y teoría educativa, adaptándose al entorno escolar y mejorando la preparación de futuros maestros. Además, facilita el conocimiento de la gestión escolar y reconoce el papel de las escuelas en la formación y actualización docente (Pérez & Ríos, 1988).

- Temporalidad: organización detallada de las prácticas desde noviembre hasta febrero, con seguimiento hasta mayo.
- Metodología: La metodología del modelo B incluye un enfoque progresivo, donde los estudiantes se preparan para su experiencia en las aulas durante la primera semana de noviembre. Durante este periodo, conocen el entorno del colegio, las características del aula y la metodología empleada por el profesor de E.G.B. Posteriormente, desde el 19 de enero hasta el 28 de febrero, los estudiantes realizan sus prácticas en las aulas, bajo la supervisión del profesor tutor y del docente del colegio. Una vez concluido este periodo, los estudiantes continúan trabajando, bajo la orientación de su tutor, en reflexionar sobre los contenidos de las prácticas hasta finales de mayo, manteniendo un contacto regular con la escuela un día a la semana.
- Evaluación I, agentes implicados: profesor tutor, profesor de EGB y alumnado Escuela Universitaria en términos de reflexión.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados.

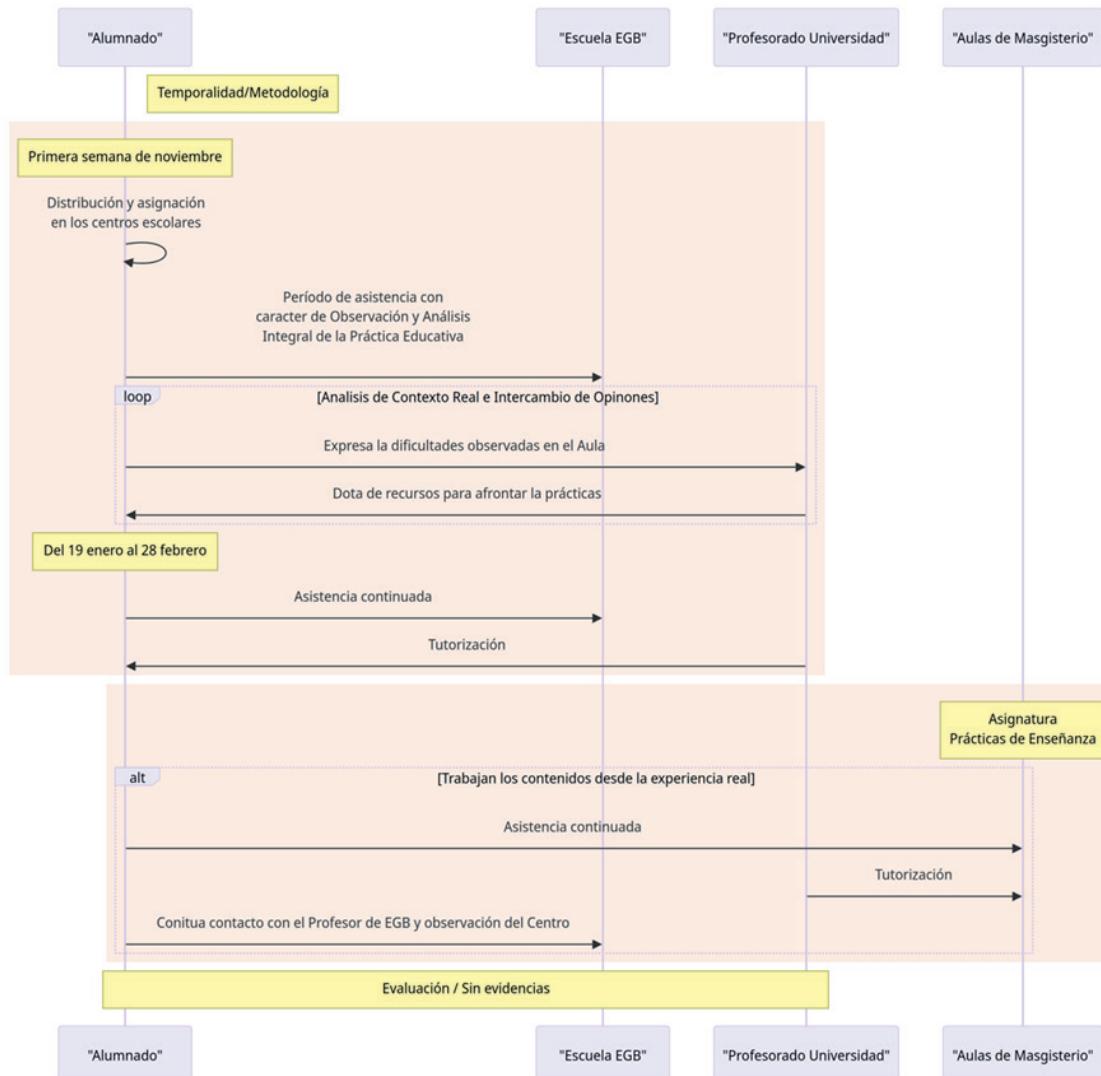


Figura 9. Representación del modelo B de Pérez & Ríos B (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.10. Modelo de prácticas de Vicén & Moreno (1988)

En 1986-1987, las prácticas escolares se renovaron para modernizar los colegios y convertirlos en centros dinámicos de innovación pedagógica. Esto promovió la excelencia docente, la colaboración interinstitucional y consolidó a estos colegios como referentes en la formación de maestros (Vicén & Moreno, 1988).

Impulsado por estudiantes y profesores, el proyecto descentralizó las prácticas, ampliando sus modalidades y localidades para integrar mejor teoría y práctica. Sus objetivos incluían conocer la realidad escolar en contextos urbanos y rurales, integrarse en la comunidad educativa, desarrollar una visión crítica de la formación psicopedagógica y curricular, y fortalecer la relación entre la Escuela Universitaria y los centros de EGB.

- Temporalidad: prácticas durante un cuatrimestre, principalmente en el tercer año.
- Metodología: busca descentralizar las prácticas escolares, permitiendo que los estudiantes realicen sus prácticas tanto en escuelas urbanas como rurales. Los alumnos participan activamente en la vida escolar durante un trimestre completo, integrándose en las actividades educativas, extraescolares, y sesiones de tutoría, lo que facilita una comprensión profunda de la realidad escolar. Las prácticas se dividen en tres niveles diferentes, según la especialidad del alumno, y cada nivel dura cuatro semanas. Durante este tiempo, el estudiante elabora un proyecto educativo adaptado a la realidad del aula y es supervisado por un profesor tutor de la Escuela Universitaria y un profesor de E.G.B., quienes le guían y evalúan su progreso.
- Evaluación I, agentes implicados: los agentes evaluadores son los profesores de E.G.B., los profesores-tutores de la Escuela Universitaria y los profesores de Psico-Pedagogía, quienes apoyan a los tutores de especialidad.
- Evaluación II, instrumentos: informes elaborados por los profesores de E.G.B., el seguimiento del proyecto educativo desarrollado por el alumno, las visitas realizadas por el profesor tutor a los centros escolares, y la memoria final escrita por el estudiante, que sintetiza su experiencia y actividades en las aulas.

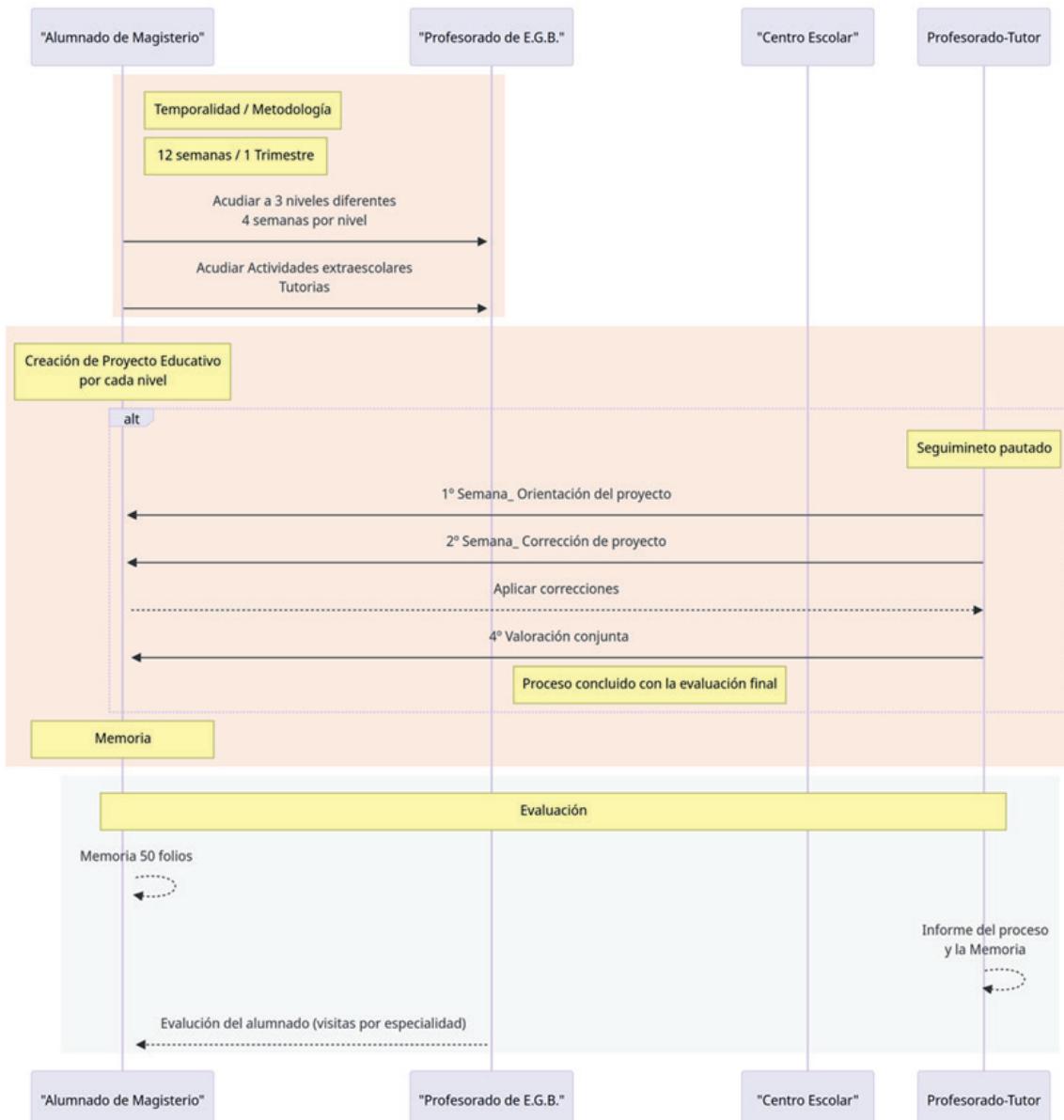


Figura 10. Representación del modelo de prácticas de Vicén & Moreno (1988). Nota: Elaboración propia.

3.4.11. Modelo de prácticas de Villanueva (1988)

La Escola de Mestres Sant Cugat implementó un modelo de integración teoría-práctica en tres años, iniciando con inmersiones breves y avanzando hacia la participación activa, donde los estudiantes observan, sustituyen a maestros y asumen responsabilidades didácticas (Villanueva, 1988). Las prácticas en colonias de verano y el programa F.O.P.I. ampliaron su experiencia en diversos contextos educativos, promoviendo un aprendizaje significativo. Desarrollado en la reforma educativa catalana de los 80, este enfoque innovó en la formación docente con la figura del maestro-tutor como guía y evaluador, fortaleciendo la conexión teoría-práctica y familiarizando a los estudiantes con distintos modelos escolares (Figura 11 a y b).

- Temporalidad: Primer curso: una semana; Segundo curso: un mes; Último año: dos meses.
- Metodología: la metodología en la Escola de Mestres Sant Cugat está estructurada en tres fases progresivas de prácticas. En el primer año, los estudiantes realizan una breve experiencia de una semana, en el segundo año amplían su participación a un mes, y en el tercer año pasan alrededor de dos meses en su ciclo de especialización. Durante estas prácticas, los estudiantes se integran en la vida escolar y se enfrentan a diversas situaciones docentes bajo la supervisión de un maestro-tutor, quien les orienta y evalúa. El enfoque fomenta la interacción entre teoría y práctica, preparando a los futuros docentes para aplicar sus conocimientos en el contexto real del aula. Además, los estudiantes participan en talleres, reciben formación interdisciplinaria y tienen la oportunidad de colaborar en programas de Formación Permanente Institucional (F.O.P.I.).
- Evaluación I, agentes implicados: mención al maestro-tutor y al tutor de la Escola de Mestres, pero no en calidad de evaluadores.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados.

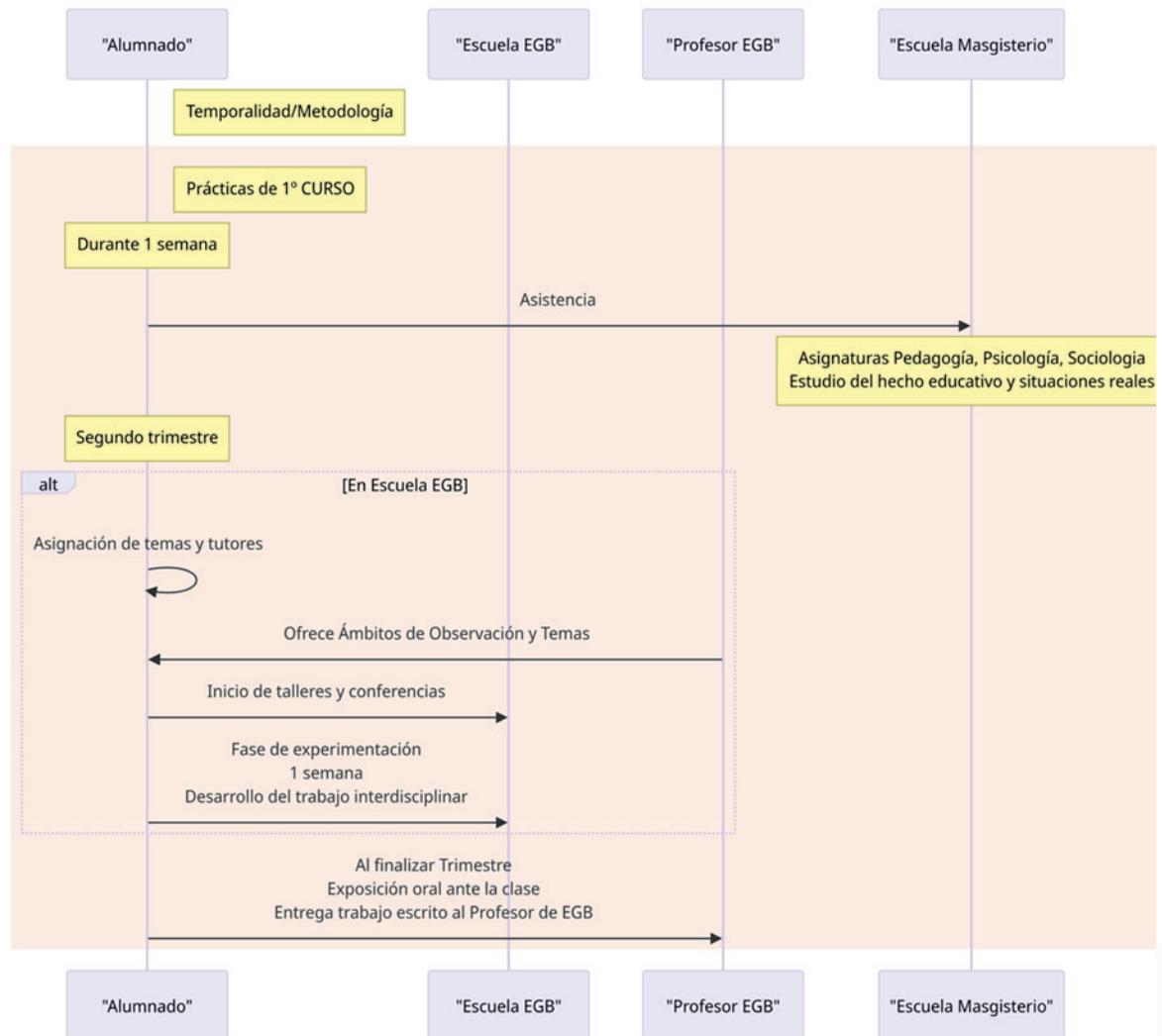


Figura 11. Representación de los modelos de prácticas de Villanueva (1988). Nota: Elaboración propia.

Figura 12. Representación de los modelos de prácticas de Villanueva (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.1. Modelo de prácticas de Bozzo et al. (1988)

La Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Barcelona implementó el Seminario Experimental de Prácticas Postgrado, integrando a maestros noveles y en ejercicio en un modelo que combina teoría y práctica en entornos reales (Bozzo *et al.*, 1988). Mediante seminarios y tutorías, complementa la formación teórica con experiencias supervisadas, desarrollando habilidades pedagógicas. En un contexto de reformas educativas en España, busca mejorar la práctica docente, perfeccionar a maestros en ejercicio, preparar a los docentes para desafíos educativos e impulsar el reciclaje profesional.

- Temporalidad: el curso de perfeccionamiento se lleva a cabo durante un año académico, con actividades programadas de octubre a mayo.
- Metodología: se basaba en la colaboración entre maestros noveles y maestros en ejercicio en centros de EGB. Los maestros noveles asisten un día a la semana como colaboradores del maestro titular y luego se hacen cargo de la clase mientras el maestro participa en programas de formación permanente (FOPI). Paralelamente, los maestros noveles reciben orientación psico-pedagógica en sesiones quincenales por parte de profesores-tutores especializados de la Escuela Universitaria. El programa busca una inmersión práctica supervisada y fomenta el perfeccionamiento de los maestros noveles y el reciclaje de los docentes en ejercicio.
- Evaluación I: Agentes no especificados.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados.

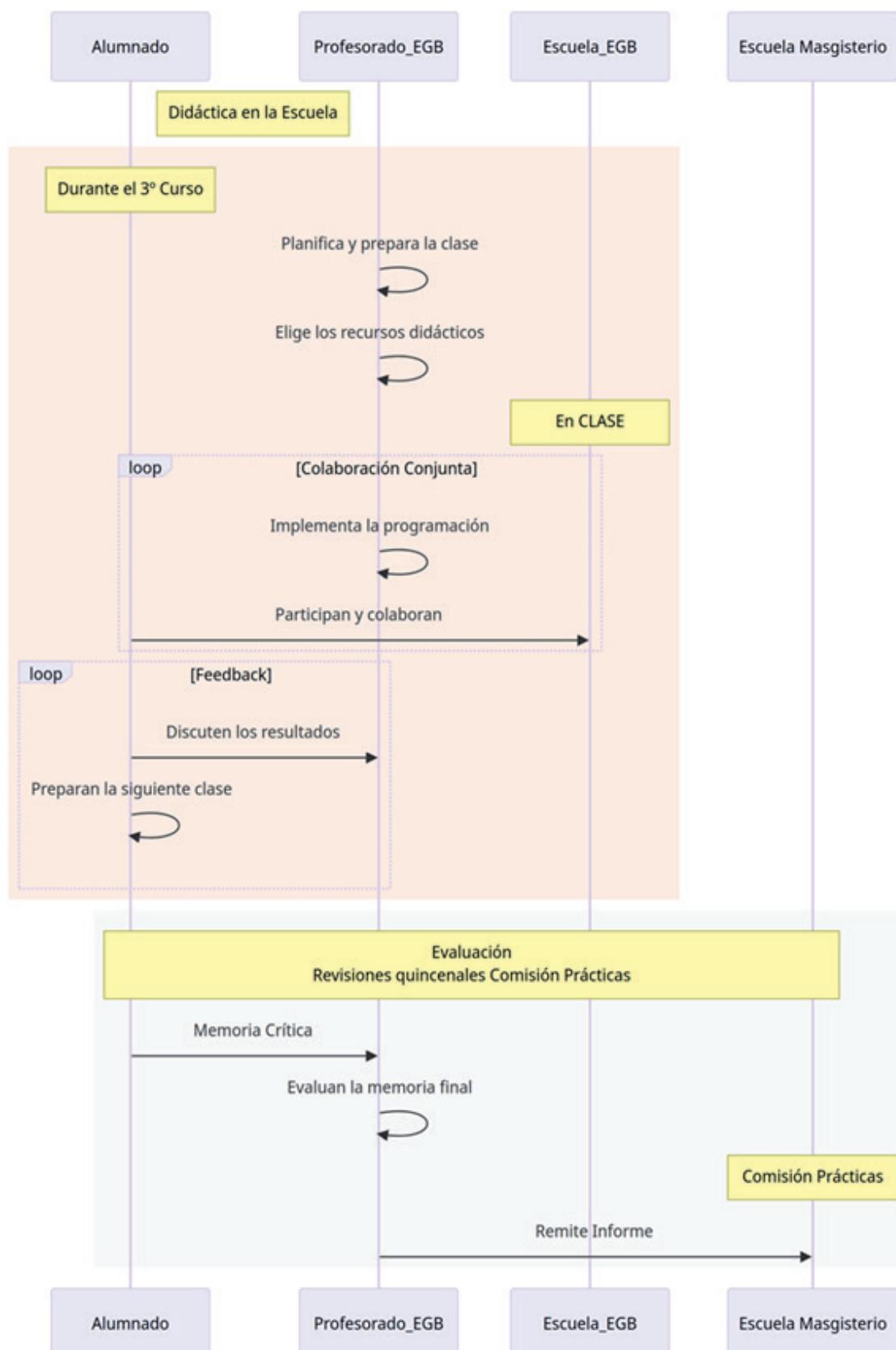


Figura 13. Representación del modelo prácticas de Bozzo et al. (1988). Nota: Elaboración propia

3.4.13. Modelo de prácticas de García (1988)

Este modelo promueve prácticas educativas que integran activamente a la comunidad, especialmente a los padres de niños en edad preescolar, en la formación de futuros maestros (García, 1988). Su objetivo es ampliar las prácticas más allá del aula, conectando a los estudiantes con la comunidad como recurso pedagógico. Responde a la necesidad de reformar los planes de formación docente hacia una educación más holística, fomentando la colaboración y una comprensión profunda de la gestión comunitaria al incorporar a los padres en el proceso educativo, enriqueciendo así la experiencia escolar de los niños.

- Temporalidad: a lo largo del curso académico, con fases preparatorias y de ejecución.
- Metodología: se basa en la colaboración entre los alumnos de Magisterio y los padres de los niños de preescolar. Se busca que los futuros docentes se involucren activamente con la comunidad educativa, acercándolos a la realidad de la gestión comunitaria educativa. Los alumnos son preparados teórica y metodológicamente para asesorar a los padres en el aprendizaje temprano de la lectura y el idioma inglés. Este proyecto se realiza en colaboración con las Escuelas Anejas y los padres de los estudiantes preescolares, organizando reuniones entre los profesores, padres y alumnos de Magisterio para coordinar las actividades educativas.
- Evaluación I: Agentes no especificados.
- Evaluación II: Instrumentos no mencionados

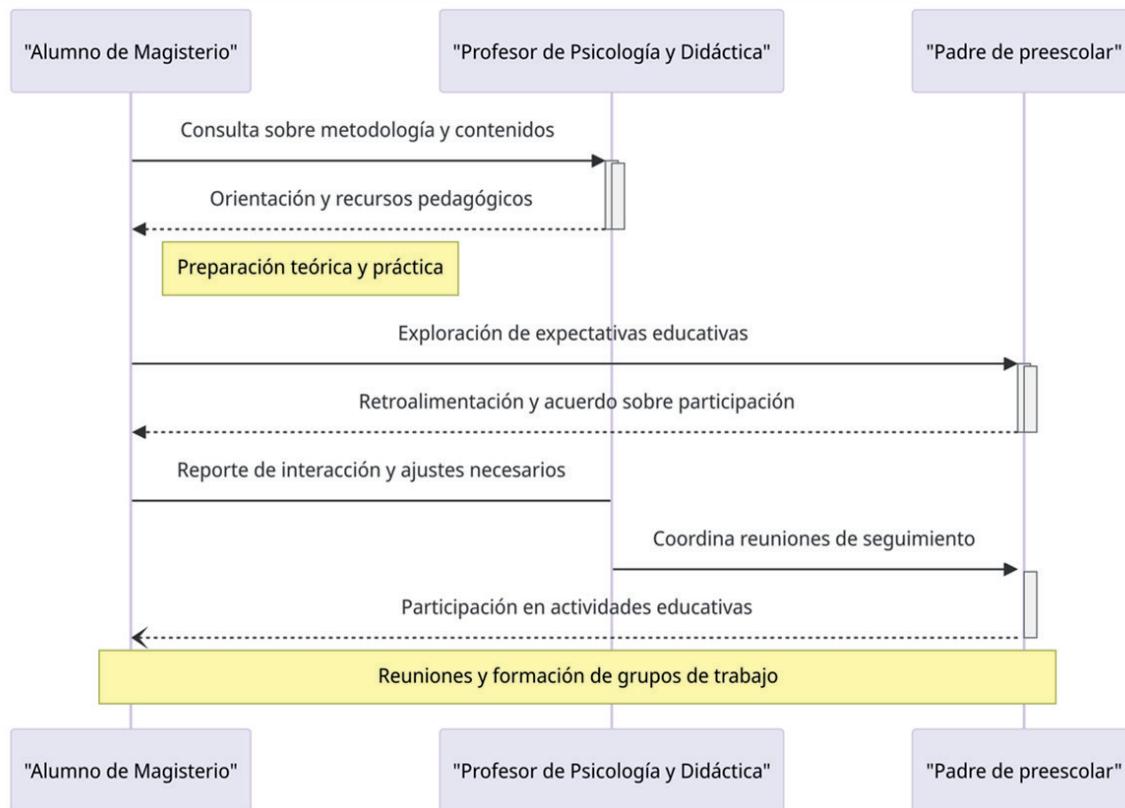


Figura 14. Representación del modelo de prácticas de García (1988). Nota: Elaboración propia

3.5. Nivel V: Interpretación de los datos

En este nivel se pretende comprender cómo cada modelo se adapta a las necesidades pedagógicas, y establecer una nomenclatura que refleje una categorización superior, agrupando los modelos por similitudes en sus enfoques y resultados.

3.5.1. Categorización y nomenclatura, por temporalidad

- **Modelo de formación continua (3 años):** Este nombre enfatiza la continuidad y cobertura completa durante los tres años de formación. Modelos: Fernández *et al.* (1987), Otaño (1988) y Villanueva (1988).
- **Modelo de formación intermitente (2 años):** Este nombre destaca que las prácticas se realizan de manera intermitente o en días específicos, resaltando la flexibilidad y fragmentación de las sesiones. Modelos: Gordo (1988) y Pérez & Ríos (1988) Modelo A.
- **Modelo de Formación Continua Parcial (2 años):** Este nombre hace hincapié en la continuidad durante dos años, pero sin abarcar los tres años completos. Modelos: Subirats (1988).
- **Modelo de práctica fragmentado (1 año):** Esto resalta que las prácticas se divididas en bloques o fragmentos a lo largo de un año sin continuidad anual completa. Modelos: Senent (1988), Pérez & Ríos (1988) Modelo B, Vicén & Moreno (1988) y Bozzo *et al.* (1988)

- Modelo de inmersión anual: Esto enfatiza que se trata de un año continuo de prácticas, lo cual podría dar una idea de inmersión en el contexto educativo. Modelo: García (1988).
- No especificada: Para los modelos que no detallan claramente su temporalidad o utilizan fases sin especificación clara de la duración. Modelo: García (1988)

3.5.2. Categorización y nomenclatura, por metodología

- Modelos de inmersión progresiva completa, estos estructuran la práctica en fases, avanzando desde la observación inicial hasta la docencia plena. A través de una inmersión prolongada, permiten a los estudiantes adquirir experiencia progresiva en el entorno escolar, desarrollando una base teórico-práctica sólida que facilita su transición hacia la autonomía docente. Cabe destacar la particularidad vista, que algunos de ellos basan sus prácticas de modo condicionado, liberando temporalmente al docente para proceder a su reciclaje o formación continua, lo que brinda a los estudiantes una valiosa experiencia en roles de reemplazo real.
- Modelos de participación colaborativa y reflexiva, estos estructuran la práctica en el aula a través de una participación activa y continua, combinando colaboración y reflexión pedagógica. En este caso, también existe la referencia al beneficio del uso de prácticas, para el reciclaje del ejercicio profesional en algún caso concreto.
- Modelos de proyectos de innovación didáctica están enfocados en la creación y desarrollo de proyectos específicos, orientados a la resolución de problemas didácticos concretos. Esta metodología, supervisada por tutores, conecta directamente teoría y práctica en contextos de aprendizaje experiencial, preparando a los estudiantes para diseñar e implementar estrategias innovadoras en el aula.
- Modelos de interacción comunitaria promueven la colaboración con la comunidad educativa, especialmente con padres y otros actores externos, extendiendo las prácticas más allá del aula.

3.5.2. Categorización y nomenclatura, por evaluación

- Modelos de evaluación colaborativa y reflexiva, se caracterizan por la participación de múltiples agentes que colaboran en el proceso evaluativo. Así como la combinación de herramientas, como informes, memorias de prácticas, autoevaluaciones y seguimientos regulares por parte del tutor de la EU.
- Modelos de evaluación con tutoría implican una supervisión por tutores de la Escuela Universitaria y profesores de EGB. Denota una la falta de instrumentos específicos.
- Modelos de evaluación por instrumento incluyen un documento evaluativo final, aunque no especifican claramente los agentes implicados en el proceso.
- Modelos de evaluación no especificada no presentan ninguna información detallada sobre agentes o instrumentos de evaluación, lo cual sugiere que la evaluación no es un componente estructurado dentro de su diseño metodológico.

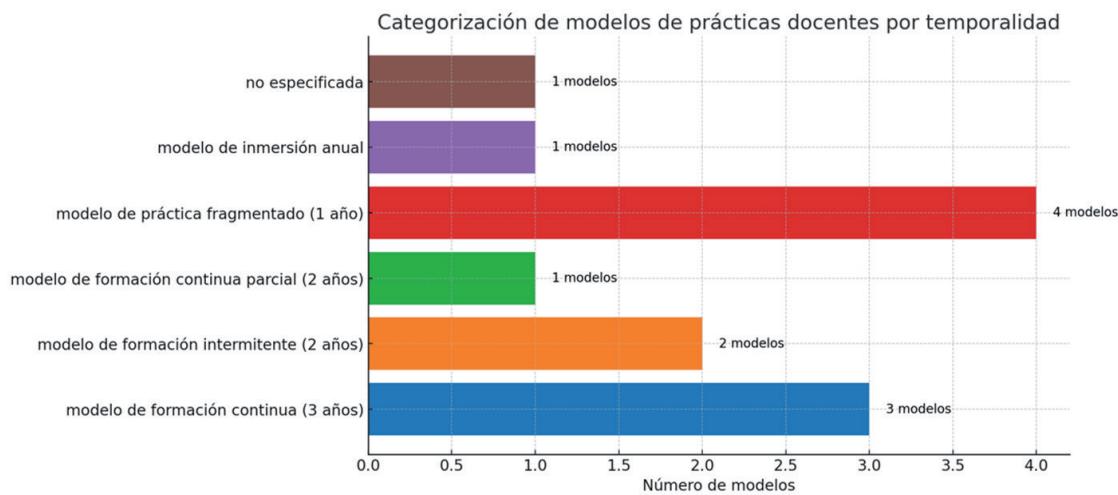


Figura 15. Comparativa por temporalidad. Nota: Elaboración propia

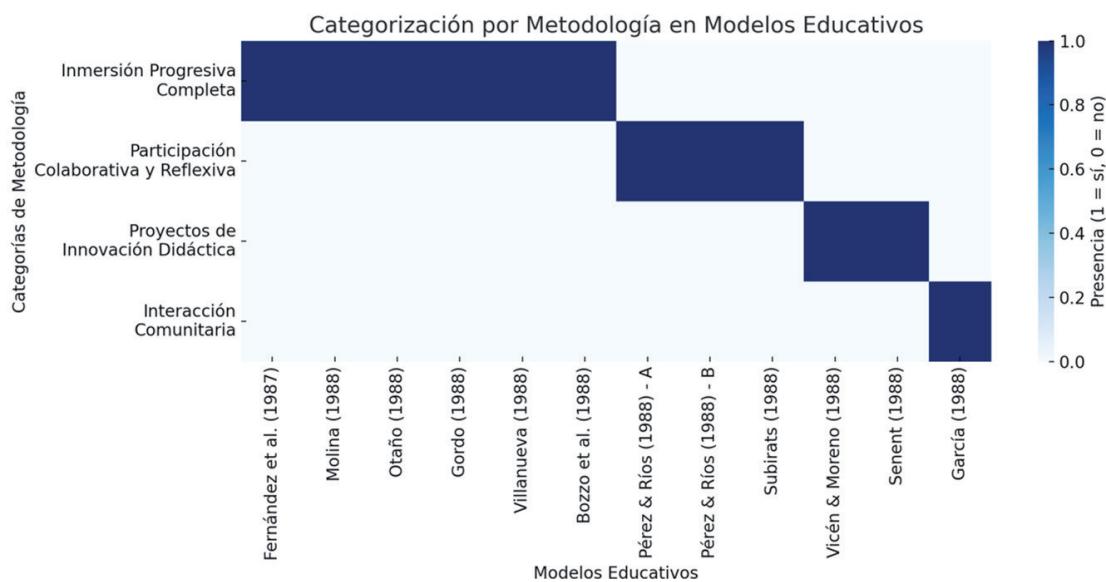


Figura 16. Comparativa por enfoque metodológico. Nota: Elaboración propia

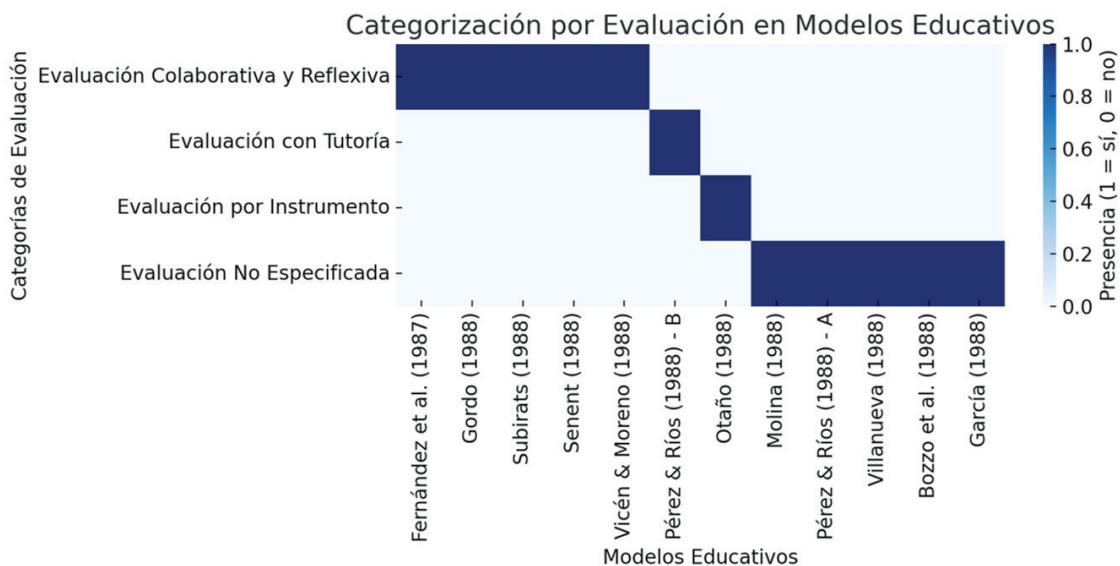


Figura 17. Comparativa por enfoque evaluador. Nota: Elaboración propia

3.5.4. Verificación de las hipótesis

Tras el análisis comparado realizado, se procede a contrastar las hipótesis formuladas en el Nivel II, a partir de los patrones observados en las dimensiones de temporalidad, metodología y evaluación:

- Hipótesis 1: Se confirma una tendencia general hacia modelos de prácticas progresivos, estructurados en fases que aumentan la responsabilidad del estudiante. Aunque la duración y distribución varía entre propuestas, la lógica formativa progresiva es común en la mayoría de los modelos.
- Hipótesis 2: Se observa un amplio consenso metodológico en torno a la inmersión progresiva, desde la observación hasta la participación activa, así como la presencia de estrategias colaborativas, reflexivas o basadas en proyectos, lo cual valida esta hipótesis.
- Hipótesis 3: La evaluación aparece en la mayoría de los modelos como un proceso formativo, centrado en la reflexión, con escasa formalización instrumental. Esta tendencia confirma que la evaluación, más que un elemento certificador, se entiende como parte del proceso de aprendizaje profesional.

En conjunto, las hipótesis se ven respaldadas por los datos obtenidos, aunque con diferencias que reflejan la diversidad contextual e institucional de los modelos analizados.

4. Conclusiones

En relación con la temporalidad, no existe una estandarización entre los modelos de prácticas analizados, lo cual refleja no solo la diversidad de enfoques formativos, sino también las condiciones estructurales y organizativas propias de cada institución en un contexto histórico de transición. Esta diversidad temporal se explica, en parte, por la ausencia de directrices estatales unificadas y por la autonomía que tenían las Escuelas Universitarias de Magisterio para adaptar las prácticas a sus realidades locales.

A pesar de esta variedad, los modelos coinciden en señalar el último año como un periodo crucial para la formación práctica, donde el alumnado puede consolidar sus conocimientos en situaciones reales de aula. Esta coincidencia responde a una lógica pedagógica compartida: solo tras un desarrollo teórico adecuado es posible afrontar con eficacia la práctica profesional. La preferencia por concentrar las prácticas en un solo año —ya sea de forma continua o fragmentada— se relaciona con limitaciones logísticas y con la percepción de que una experiencia intensiva puede ser pedagógicamente efectiva sin necesidad de prolongarse durante toda la formación.

Por otro lado, los modelos que distribuyen las prácticas en los tres años ofrecen una visión más continua y progresiva del aprendizaje docente, aunque su implementación fue menos frecuente. Esta opción respondía a propuestas más ambiciosas de integración entre teoría y práctica, pero su ejecución requería una coordinación institucional compleja, difícil de sostener en el contexto de los años setenta y ochenta.

Desde el punto de vista metodológico, todos los modelos comparten la necesidad de una implicación plena del alumnado, que incluya tanto tareas educativas como administrativas. Esta implicación progresiva responde a un enfoque formativo integral, donde se espera que el futuro docente no solo observe, sino también intervenga y reflexione sobre su práctica. La presencia de una doble supervisión —universitaria y escolar— pone de relieve la importancia del acompañamiento formativo en el proceso de adquisición de competencias profesionales.

La reflexión crítica del alumnado es un elemento transversal y valorado en la mayoría de los modelos, aunque rara vez se sistematiza o estructura como parte de la evaluación. Esto plantea una concepción de la formación donde la práctica tiene un carácter formativo más que certificativo.

En cuanto a la evaluación, la bibliografía revisada muestra una ausencia de marcos evaluativos formales y coherentes, siendo habitual que los instrumentos e incluso los agentes evaluadores no estén claramente definidos. Esta falta de sistematización no debe interpretarse como una carencia, sino como una característica del enfoque formativo de la época, centrado más en la experiencia vivencial que en la medición de resultados.

En síntesis, las diferencias entre modelos no son arbitrarias, sino el reflejo de decisiones tomadas en función de los contextos sociopolíticos, los recursos institucionales y las corrientes pedagógicas en auge. Esta heterogeneidad permite comprender cómo cada institución buscó, dentro de sus posibilidades, articular teoría y práctica para formar docentes capaces de afrontar una realidad educativa en plena transformación.

Estas diferencias no deben entenderse como fallos estructurales, sino como respuestas adaptativas a marcos sociopolíticos e institucionales muy concretos.

En consecuencia, la diversidad de modelos analizados revela no solo las tensiones del periodo, sino también los intentos de las Escuelas de Magisterio por construir una formación docente coherente desde sus propias condiciones. Esta lectura comparada permite reinterpretar la falta de estandarización no como debilidad, sino como reflejo de una búsqueda activa por integrar teoría y práctica de manera contextualizada —una tarea que sigue vigente en los debates actuales sobre el Prácticum.

5. Referencias

- Añorga Morales, J., Valcárcel Izquierdo, N., & de Toro González, A. J. (2006). La Educación Comparada. Método esencial de la educación avanzada. *VARONA*, 43(julio-diciembre), 14–16.
- Añorga-Morales, J. A. (2014). La Educación Avanzada y el Mejoramiento Profesional y Humano. *VARONA*, 58(enero-junio), 19–31.
- Arguimbau, B. (2002). Las Escuelas Normales en tiempos de la transición. *Historia De La Educación*, 21, 81–90. <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-0267/article/view/6855>
- Bereday, G. Z. F. (1964). *Método comparativo en educación*. Holt, Rinehart y Winston.
- Bernat, A. (1982). Bases para un currículum de formación de profesores de EGB. *Revista de Educación*, 268, 45–60.
- Blasco, R., Palomero, J. E., & Gimeno, J. (1988). La reforma de los planes de estudio. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 55–70.
- Bozzo, M., Candela, F., Llop, J. M., Marba, T., & Torras, M. R. (1988). Hacia un curso de perfeccionamiento docente. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 143–148.
- Caballero, A., Manso, J., Matarranz, M., & Valle, J. M. (2016). Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(9), 39–56.
- Carvalheira, E. M., Vieira, A. M., & dos Santos Claro, J. A. C. (2024). O El papel de las prácticas en la formación del profesorado de educación básica: análisis comparativo entre la BNC-Formação y el modelo francés. *Revista Española de Educación Comparada*, 44, 141–164. <https://doi.org/https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.38160>
- Casas, M. (1988). La formación permanente de los maestros. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 31–36.
- Egido, I. (2011). Cambios y dilemas en la formación del profesorado (1961-2011) Cincuenta años de historia de España en perspectiva europea. *Tendencias Pedagógicas*, 18, 33–50.
- Fernández, M. R., Blasco, R., & Palomero, J. E. (1987). Hacia una revisión de las prácticas de enseñanza en las Escuelas Universitarias de Magisterio de la Universidad de Zaragoza. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 1, 125–142.
- Fernández Menor, I. (2020). La perspectiva de los tutores académicos de Prácticum en Educación Primaria. *Revista Practicum*, 5(1), 54–67. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v5i1.9830>

- Gabarda, V., & Colomo, E. (2019). Los tutores de prácticas en los centros: comparativa autonómica del Practicum del Máster de Educación Secundaria. *Spanish Journal of Comparative Education/Revista Española de Educación Comparada*, 34, 163–181.
- García Álvarez, J. (1978). *El Supervisor del CCTV*. INCIE.
- García, C. (1988). Educación comunitaria y formación del profesorado de EGB: apuntes para una reflexión. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 313–318.
- Gimeno, J. (1980). *La formación del profesorado de EGB: análisis de la situación española*. Ministerio de Educación y Cultura; Ministerio de Universidades e Investigación.
- Gimeno, J. (1982). La formación del profesorado en la universidad: las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de EGB. *Revista de Educación*, 77–99.
- González-Pérez, I., Ascanio-Sánchez, C., & García-Cuesta, S. (2024). Editorial: Políticas de igualdad de género en la educación superior. Universidades atlánticas y africanas. *Revista Española de Educación Comparada*, 45, 11–20. <https://doi.org/10.5944/reec.45.2024.41641>
- González-Sanmamed, M., & Fuentes, E. (2011). El practicum en el aprendizaje de la profesión docente. *Revista de Educacion*, 354, 47–70.
- Gordo, J. J. (1988). Las práctica de enseñanza en la formación de los maestros. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 361–366.
- Güemes, R. M. (1990). Tutorías y supervisión de prácticas: Dificultades y alternativas. In M. A. Zabalza (Ed.), *La formación práctica de los profesores: Actas del II Symposium sobre Prácticas Escolares* (pp. 285–288).
- Hayhoe, R., García Ruiz, M. J., & Martínez-Usarralde, M. J. (2022). Creatividad, curiosidad y pensamiento innovador en Educación Comparada en relación con las nuevas normas del siglo XXI. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 10–14. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022>
- Hilker, F. (1962). *Pedagogía comparada*. Max Hueber Verlag.
- Howsam, R. B., Corrigan, D. C., Denemark, G. W., & Nash, R. J. (1985). *Educating a Profession*. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Lizana-Verdugo, A., & Burgos-García, A. (2022). El estudio de la práctica reflexiva y la labor tutorial en el proceso de formación docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 25(2), 93–112. <https://doi.org/10.6018/reifop.515491>

- Maestre, M. (2020). *Idoneidad de un modelo de practicum docente multidimensional y basado en problemas para el desarrollo de competencias*. Universidad de Córdoba.
- Molina García, S. (1988). Las "Escuelas Anejas" y la formación del profesorado de enseñanza básica. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 1, 71–80.
- Orden, A. de la (1974). *Utilización del CCTV para la autoevaluación del profesorado en formación*. ICE.
- Orden, A. de la (1977). *Determinación experimental de un modelo formativo para el desarrollo de competencias docentes específicas*. ICEUM.
- Otaño, J. (1988). El reciclaje del profesorado de EGB: exposición de una experiencia. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 161–166.
- Palomero, J. E. (2014). La revista interuniversitaria de formación del profesorado (RIFOP). Una visión personal. *El Guiniguada. Revista de Investigaciones y Experiencias En Ciencias de La Educación*, 23, 19–22.
- Pérez, I., & Ríos, I. (1988). Experiencia del curso 86/87 para la asignatura de prácticas de enseñanza en la Escuela Universitaria del Profesorado de E.G.B. de Castellón. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 399–404.
- Pérez, R. (1988). La investigación en las escuelas universitarias de magisterio. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 31–36.
- Raventós, F. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61–75.
- Rodríguez, M., & Pinto, A. (1988). El futuro de las Escuelas de Magisterio en la nueva estructura universitaria. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 71–114.
- Scannell, D., & Guenther, J. (1981). The development of an extended program. *Journal of Teacher Education*, 32(1), 15–19.
- Senent, J. M. (1988). Los proyectos didácticos en colegios de EGB, una alternativa complementaria al sistema de prácticas. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2(2), 393–398.
- Sider, S. (2022). Adding new "C"s to our lexicon when considering the future of comparative education research: Complexity, care, and caution. *Revista Española de Educación Comparada*, 40, 35–49. <https://doi.org/10.5944/reec.40.2022.31353>
- Subirats, M. A. (1988). Aportación de la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de EGB de Barcelona a las experiencias de formación permanente para maestros. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 149–154.

- Tejedor, J. A., & Montenegro, J. (1988). Las Escuelas Universitarias del profesorado de E.G.B. y las Escuelas Anejas: consideraciones sobre sus relaciones. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2, 457–462.
- Ullauri, J. I. U., & Majós, T. M. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente: percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186.
- Vicén, M. J., & Moreno, M. P. (1988). Experiencia de remodelación de prácticas escolares en la Escuela Universitaria del Profesorado de EGB de Huesca. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 387–392.
- Vicente Guillén, A. (1981). *Las Escuelas Universitarias del profesorado de EGB*. I.C.E.
- Villanueva, M. (1988). El aprendizaje de la práctica docente: la experiencia de la Escola de Mestres Sant Cugat. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado: Continuación de La Antigua Revista de Escuelas Normales*, 2, 413–418.
- Villar, L. M. (1982). Las prácticas de enseñanza: un análisis de las conferencias de supervisión, competencias supervisoras y personalidad de los alumnos en prácticas. *Revista de Educación*, 269, 127–154.
- Zufiaurre, B. (1988). Reflexiones sobre la reforma del sistema educativo español (1982-1988). *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 3, 9–20.