

ÍNDICE

<i>Prólogo</i> , Juan Sisinio Pérez Garzón.....	11
<i>A vueltas con Bolonia, veinte años después</i> , Porfirio Sanz Camañes	15
<i>Carácter y estructuración del TFG: título, introducción, índice y conclusiones</i> , Raquel Torres Jiménez	33
<i>Recogida y organización de la información</i> , Francisco Javier Moreno Díaz del Campo	49
<i>Sugerencias para la redacción del Trabajo de Fin de Grado</i> , Agustín Muñoz- Alonso López.....	65
<i>Las citas y referencias bibliográficas</i> , Francisco Alía Miranda	75
<i>Defensa y exposición oral del Trabajo de Fin de Grado</i> , Jesús M. Molero García.....	99
<i>Bibliografía y referencias legales</i>	107

PRÓLOGO

Para realizar una excursión, un viaje o una gira de cualquier tipo se necesita un mapa del camino a recorrer, un plano del lugar que se visitará, incluso una brújula y un manual de procedimientos y ayudas básicas para cualquier emergencia. Igual ocurre cuando se aborda un trabajo académico, más aún si se trata de los primeros pasos por el camino del análisis científico.

Este libro ha sido concebido como el mapa y la brújula de apoyo para elaborar, pensar y escribir con orden, claridad y concisión un Trabajo de Fin de Grado en Historia. Sus autores son profesores con una sólida experiencia en investigación y en docencia, cualidad imprescindible para elaborar este libro; pero además y sobre todo tienen otra virtud que es determinante, que en sus publicaciones y clases han demostrado tanto el dominio del orden y precisión en el lenguaje como la organización coherente y razonada de sus análisis e ideas.

Porque, en efecto, para eso se ha concebido el Trabajo de Fin de Grado, para demostrar que los estudiantes han alcanzado la capacidad de analizar un hecho, un momento o un proceso histórico. Esto significa que saben explicarlo de forma coherente y bien trabado, y que construyen un relato correctamente escrito, con suficientes apoyos historiográficos.

Por otra parte, no se trata de un trabajo de curso más, ni tampoco es el embrión de una tesis doctoral. Los profesores del Grado de Historia de la Facultad de Letras de la Universidad de Castilla-La Mancha acordamos que no tenía sentido plantear el trabajo como el inicio del camino en la investigación, pues esta travesía es la que se inicia y se desarrolla con el máster de investigación y su consiguiente Trabajo de Fin de Máster. Tiene más sentido, por tanto, que, si se trata de un Trabajo de Fin de Grado, se aborde como el colofón de dicha etapa formativa, porque durante los cuatro cursos del Grado los estudiantes ya han adquirido los anclajes básicos para el conocimiento y comprensión de los hechos, conflictos y aspiraciones que marcan y distinguen las distintas etapas de la historia. También han tenido la ocasión de estudiar la diversidad de sociedades y de captar la heterogeneidad de factores que convergen en los procesos de cambio que definen la evolución histórica.

Por estas razones se consideró que el objetivo del Trabajo de Fin de Grado debía consistir en la prueba que demostrase la capacidad de análisis de hechos o realidades de

cualquier época histórica, eligiendo una situación o un proceso social, político, económico o cultural, y considerando siempre y en todo caso el papel de los diferentes protagonistas históricos. Para cumplir este objetivo, basta, sin duda, con saber utilizar la bibliografía adecuada, porque el contraste historiográfico de los enfoques que existen sobre un mismo tema constituye el yunque sobre el que cada estudiante, con la correspondiente tutoría, puede forjar su propio análisis y desarrollar un trabajo aquilatado y bien argumentado del asunto en cuestión. Se trata, en suma, de realizar un trabajo integrador que suponga un paso decisivo en el proceso de maduración intelectual de cada estudiante.

Por lo demás, sabemos que existen peligros en el desarrollo de cualquier estudio. Hay que evitarlos, sobre todo los que impiden que el estudio realizado alcance las deseables cotas de provecho no solo académico, sino también social, pues la Historia es un saber con repercusiones sociales. Por consiguiente, para desplegar un pensamiento fructífero y eficaz hay que protegerse contra ciertos errores, fáciles de cometer. Ante todo, contra la falta de consistencia lógica entre los materiales e información empleados y los análisis y resultados desarrollados. Estos deben ser congruentes y objetivos; además, siempre se tiene que interrelacionar los elementos que componen una realidad histórica; y, por último, hay que formular una explicación congruente desarrollada con un relato claro y comprensible.

Tenemos, en definitiva, deberes de vigilancia contra el desorden, contra la subjetividad y contra los dogmas. La historia, como toda ciencia, tiene que ser útil para la sociedad, no es un saber de anticuarios aislados del mundo en el que viven. Los estudiantes del Grado de Historia finalizan sus estudios y deben saber que la historia sirve para comprender cómo han cambiado todas las sociedades, por qué y con qué resultados. También para entender lo honrada y dificultosamente que otras generaciones y otras personas persiguieron objetivos que ahora pueden parecernos fallidos, erróneos o incluso ignominiosos. Los valores también se han construido históricamente, entre múltiples tensiones, con intereses más o menos explícitos.

Por eso hay que evitar tanto el anacronismo como el presentismo. No somos jueces del pasado; nos corresponde discernir y entender, diferenciar y comparar, pero no condenar ni absolver. También nos corresponde aprender: por ejemplo, que los chinos apreciaban más a la persona culta que al militar, o que Gandhi logró sin violencia el fin del imperio británico. O basten dos ejemplos sencillos para clarificar diferencias por épocas: ni la familia romana era la de hoy, ni las ciudades medievales se parecen en algo a las ciudades en las que viven nuestros estudiantes. Se ha dicho que visitar el pasado es como visitar un país extranjero, donde se comprueba que se hacen cantidad de cosas igual que nosotros, pero muchas otras se conciben de manera diferente.

En todo caso, por encima de fronteras, creencias e historias diferentes, compartimos la capacidad de entendernos e incluso de enamorarnos y organizar vidas en común e integrarnos con personas y en sociedades consideradas diferentes. Esto demuestra que en la historia no existen dogmas, tampoco tienen fundamento las reivindicaciones grandilocuentes que se hacen en nombre del pasado o de las tradiciones, que son siempre cambiantes y mutables. En consecuencia, para comprender a las personas del pasado, para entender otros países, para conocer otros valores y otras explicaciones se requiere

humildad, tolerancia y conciencia de nuestras propias incertidumbres. En toda ciencia, las dudas e interrogantes conforman el punto de partida del método de observación.

En este sentido, el Trabajo de Fin de Grado constituye un peldaño necesario para afianzar el proceso de aprendizaje de elaboración de unos textos propios. Se realiza con la historiografía existente sobre un tema, esto es, con la bibliografía mejor documentada, basada en investigaciones sólidas de expertos cualificados. A partir de este material y con las orientaciones metodológicas del tutor, el estudiante puede alcanzar un resultado significativo que, según sean las normas de cada Grado, no debería sobrepasar las cincuenta páginas. En este resultado final se podrá apreciar tanto la faceta de análisis monográfico y de informe o síntesis, como sobre todo la reflexión sobre el asunto histórico estudiado.

Es un proceso en el que resulta imprescindible la guía del profesor tutor, para seleccionar la bibliografía y para encauzar un diálogo crítico y constante con cada obra leída. No cabe duda de que al tutor corresponde la obligación de promover y dirigir la formulación de problemas, la ordenación de las ideas, la elaboración de argumentos y, en suma, la activación del desarrollo intelectual, siempre de modo personalizado y ajustado a las dotes e inquietudes de cada estudiante.

Este libro, por tanto, no solo resultará provechoso a los estudiantes; aportará también recursos eficaces a los tutores, que, de ningún modo, pueden obviar las metas concretas de un Trabajo de Fin de Grado. Por otra parte, las pautas e instrucciones desarrolladas en los sucesivos capítulos son útiles y muy aconsejables para todo tipo de trabajo en el que se tengan que presentar resultados, análisis y pensamientos con una redacción científica, clara y precisa. En conclusión, el calibre metodológico y la factura rigurosa de cada capítulo garantizan la calidad y, por tanto, la conveniencia de este libro. Por eso honra escribir estas páginas de presentación del trabajo de unos colegas y amigos comprometidos con una docencia tan eficiente y cercana como innovadora y estimulante.

Juan Sisinio PÉREZ GARZÓN
Universidad de Castilla-La Mancha

A VUELTAS CON BOLONIA, VEINTE AÑOS DESPUÉS

Porfirio SANZ CAMAÑES

“Me parece que todavía hay que hacer un trabajo de fondo sobre los beneficios que esperamos obtener de este marco de oportunidades que supone el proceso de convergencia para las Universidades Europeas en la década en la que ya hemos entrado”.

DOMINGO DOCAMPO AMOEDO (2002)

Con estas palabras iniciaba una de sus aportaciones sobre el proceso de convergencia europea uno de sus grandes valedores en España, el ex rector de la Universidad de Vigo, Domingo Ocampo, en el foro “El Espacio Europeo de Educación Superior” celebrado en la Universidad Pública de Navarra en febrero de 2002. Estos supuestos “beneficios”, que parecen estar fuera de duda para los países integrantes de la Unión, están siendo cuestionados en su conjunto por la corriente “exit” cuyo ejemplo más palpable se ha producido recientemente en el Reino Unido.¹

Quedan muchos flecos por resolver en relación con la política migratoria —tan cuestionada—; con la política agraria común; con unas relaciones internacionales comunes; con un ejército europeo; con la sanidad comunitaria o con el ámbito de la educación, por poner solo unos ejemplos, en un marco cada vez más globalizado que ha afectado profundamente a la sociedad del conocimiento.

Muchos de los que hemos vivido este proceso de convergencia en materia de educación hemos tenido dudas sobre los citados “beneficios” y en ocasiones apelamos, con cierto romanticismo, a épocas pasadas. Se ha impuesto un nuevo lenguaje, con términos como EEES, ANECA, ECTS, TFG, LLL, ERASMUS, etc., que han salido de comisiones

1. Los tiempos que nos han tocado vivir exigen una altitud de miras y una perspectiva de largo alcance. Los fenómenos “exit” con respecto a la Unión Europea resultan complejos y al conocido “Brexit” han seguido otros que en su momento supusieron una latente amenaza para la permanencia en la Unión, como ha podido atestiguar en las elecciones holandesas, francesas y británicas de 2017 o con las italianas de 2018, con partidos extremistas que han abogado por la salida del grupo o, cuando menos, por la renegociación de su permanencia en la UE.

de trabajo que desde finales del siglo pasado han venido contemplando los “beneficios” de la creación de un espacio común en el ámbito de la educación superior. Hemos asistido en pocos años a la fusión de dos sistemas educativos con matices diferenciados, el del norte europeo y el del Mediterráneo, a los que se han ido sumando —con el tiempo— los de los antiguos países del Este de Europa, presentando un panorama, de por sí complejo, que ha obligado a lograr consensos, tolerar planes de grado más flexibles, y buscar el estímulo de profesores y alumnos con una ampliación de horizontes y en un espacio europeo que superase las fronteras y los obstáculos nacionales para lograr un proceso de convergencia común. Cuestiones como la formación práctica, la movilidad internacional, la mirada al mercado laboral, la mayor vinculación entre formación e investigación o el reconocimiento insuficiente de los certificados de estudio obtenidos en el extranjero, seguían siendo piedras de toque necesarias en el proceso gradual que se abría en aras a una política de educación con directrices comunes.

La actividad comunitaria desembocó en 1994 y 1995 en una revisión fundamental de los programas comunitarios existentes (Weidenfeld y Wessels, 1997: 135-137). El programa Sócrates asumía las acciones comunitarias anteriores (Erasmus, Lingua, Eurydice, NARIC y ARION) en el ámbito de la enseñanza superior, complementándolas con un nuevo programa para las escuelas (Comenius) y con distintas acciones para la enseñanza a distancia y para la formación continua o la propia dimensión europea de la formación de adultos.

Con la publicación del libro blanco “Enseñar y aprender: hacia la sociedad del conocimiento”, aprobado por la Comisión Europea el 29 de noviembre de 1995, se ofrecían directrices para luchar contra el paro juvenil y la integración y formación continua de los jóvenes y adultos en la vida activa, sobre todo enfocados hacia la adquisición del conocimiento de idiomas, en la aplicación del conjunto de conocimientos y competencias o cualificaciones de cada persona, así como en la creación de nuevos procedimientos de validación y acreditación.

La declaración de Bolonia de 1999

Los impulsos necesarios para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o en su acepción inglesa The European Higher Education Area (EHEA), se aprobaron en la cumbre europea de Bolonia firmada el 19 de junio de 1999 por los ministros con competencias en educación superior de los 29 países europeos en la Universidad de Bolonia, entre los que se encontraba España.²

El *proceso de Bolonia*, cuya revisión bianual debería evaluar los avances y establecer nuevos objetivos, tenía por objeto facilitar la movilidad de estudiantes, titulados, profesores y profesionales en un espacio abierto cada vez más compatible y comparable, respetando su diversidad.³

2. Los firmantes de la declaración de Bolonia fueron Austria, Alemania, Bulgaria, Bélgica, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, España, Francia, Finlandia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Portugal, Polonia, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia y Suiza.

3. En 2001 se incorporaron Croacia, Chipre, Liechtenstein y Turquía; y la ampliación se ha venido reproduciendo en 2003, cuando entraron Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Rusia, Santa Sede, Re-

La implantación paulatina para la puesta en práctica de los acuerdos básicos terminaba en 2010 y, según las bases del EEES, los principios rectores de la Declaración debían sostenerse en función de criterios de calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Mirón 2013: 12).

La Declaración de Bolonia, 1999

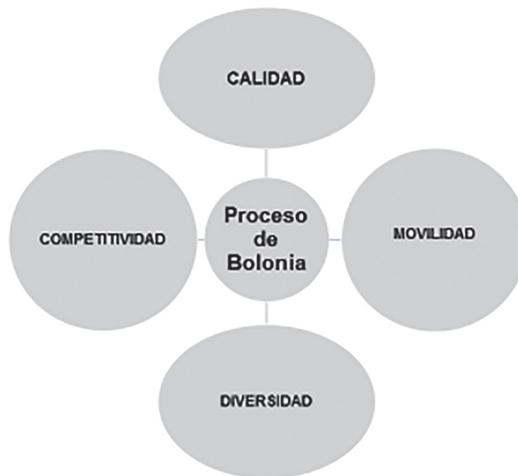


Fig. 1. La Declaración de Bolonia, 1999 (elaboración propia).

La *calidad*, tanto de las instituciones de educación superior como de las titulaciones universitarias europeas, se encuentra en el eje de todo el sistema. La calidad debe reconocerse o *acreditarse* de una forma comparable en todos los países europeos que conforman el EEES en un proceso abierto, vivo y revisable, cada seis años. En este sentido, los títulos deben someterse a procesos de *verificación* para comprobar que alcanzan los estándares necesarios para ser considerados títulos oficiales (Mirón 2013: 14).

La *movilidad* pretendía sustancialmente avanzar en dos caminos: por una parte, promover la ampliación de horizontes académicos, laborales y profesionales para que estudiantes, profesores y personal de administración de las universidades pudieran trabajar en cualquier universidad europea; y, por otra, lograr un reconocimiento de los títulos universitarios en el extranjero, en grado, máster y doctorado. Un sistema de becas y ayudas económicas debe fomentar el aprendizaje y la formación de docentes, discentes y personal de las universidades en el EEES.

pública de Macedonia, Serbia; en 2005, lo hicieron Armenia, Georgia, Moldavia, Ucrania y Azerbaián; en 2007, Montenegro; en 2010, la república de Kazajistán; y desde 2015, Bielorrusia. Las incorporaciones de Kirguistán, Kosovo, Israel y la república turca del norte de Chipre al proceso de Bolonia, por el momento y tras alguna negativa, siguen pendientes.

Evaluación y Acreditación

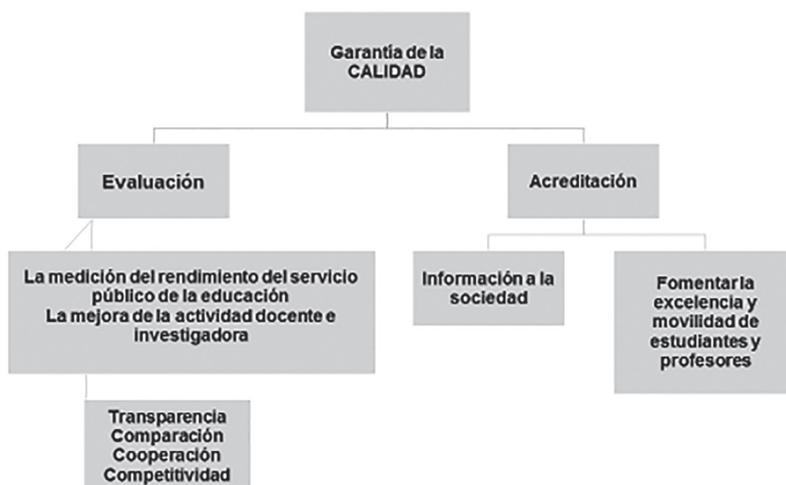


Fig. 2. La garantía de la calidad: los sistemas de evaluación y acreditación (elaboración propia).

La *diversidad* es uno de los intangibles más valiosos de los países firmantes de la declaración de Bolonia. Desde Dinamarca a Malta o desde Portugal a Polonia, los distintos sistemas y perspectivas en torno a la enseñanza no han hecho sino enriquecerla plenamente y de forma constante. Es aquí donde cobra todo su valor y sentido la auténtica *dimensión europea*. Hacer compatibles y comparables los procesos de enseñanza y aprendizaje no supone forzar una homogeneización imposible. Al contrario, reconocer la diversidad pero aunar procesos de convergencia, basados en acuerdos y consensos, es la base de todo sistema universitario flexible como el que persigue el EEES.

Por último, mejorar la *competitividad* para ser más eficaces de cara a los retos del mercado laboral e incluso para promover la captación de estudiantes no europeos. El EEES ha convertido al alumno en el principal protagonista del sistema enseñanza-aprendizaje. Frente al clásico sistema de enseñanza magistral, sobre todo, reducido a la transmisión de conocimientos teóricos, el sistema de Bolonia pone énfasis en el desarrollo de una serie de habilidades y capacidades generales y específicas que permita a los graduados enfrentarse con mayores posibilidades de formación y empleo a un mercado laboral cada vez más complejo y competitivo (Mirón 2013: 15).

¿Qué profesionales pretende formar Bolonia?

Todavía no han transcurrido veinte años de la *declaración de Bolonia* y las voces críticas no se han apagado. Para una buena parte de los profesionales de la enseñanza los cambios en el sistema se han realizado sin la conveniente reflexión y consideran que el proceso no ha hecho sino “mercantilizar el saber” o promover la “mercantilización

del conocimiento”. En esta línea, estamos cada vez más acostumbrados a ver que los centros de investigación y las universidades midan ahora más sus costos, su impacto y su rendimiento tomando en consideración su “función social”.

Durante la III Cumbre Iberoamericana de Rectores de Universidades Públicas, celebrada en Porto Alegre en 2002, se retomaron los compromisos inscritos en la Declaración de París, aprobada por más de 180 países (Panizzi 2004: 93-96). De forma casi unánime se asumió que la ciencia, la tecnología, el conocimiento y la educación resultaban estratégicos para el desarrollo económico de las naciones. Más aún, en un mundo marcado por tantos conflictos, por la desigualdad creciente, por catástrofes ambientales y por la inseguridad, la universidad debería tener un papel mucho mayor, como lugar de convivencia, pluralidad cultural e ideológica, libre reflexión, debate y diálogo (Panizzi 2004: 97-99). Desde esta tesitura, el conocimiento debe entenderse como patrimonio social y la universidad como bien público y no como servicio para ser comercializado (Malo 2004: 101-107), uno de los desafíos y amenazas que afectan a la educación superior, al menos tal y como la entendíamos hasta la fecha.⁴

De alguna manera, las estadísticas y *rankings* en investigación y desarrollo no suponen sino la traducción, en términos económicos, de la utilidad de la ciencia. Nuevamente hablamos de términos como el “beneficio” o “utilidad” sociales. ¿Estamos midiendo la investigación o el conocimiento? Se mide, obviamente, la investigación que permite a su vez traducir a indicadores contables estos parámetros de calidad (Solomon 2008: 156-158).

Las mismas empresas tampoco parecen estar muy seguras de esos supuestos “beneficios” de un sistema que iba a inundar de profesionales mejor preparados y formados todo el tejido laboral. Además, una coyuntura económica inestable no está recibiendo a esta *generación de Bolonia* ni con un acceso rápido a un mercado laboral complejo ni con las adecuadas compensaciones económicas que deberían estar al nivel de la formación exigida.

El alumno se ha convertido en responsable de un mayor autoaprendizaje basado en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas —multidisciplinarias, cooperativas y prácticas— que debe desarrollar. Hay una serie de competencias genéricas que, se entiende, deben ser comunes a todas las titulaciones universitarias —como las referentes a la capacidad de organizar y planificar, habilidades elementales en informática, resolución de problemas, toma de decisiones y trabajo en equipo, entre otras— y otra serie de competencias específicas de cada titulación —con contenidos formativos comunes, actitudes y destrezas necesarios para alcanzar los objetivos formativos del título— de obligada inclusión en todos los planes de estudio conducentes a la obtención del mismo. La implantación del ECTS no supone solo un cambio en la manera de computar los créditos que deben cursar los estudiantes sino que ha de conducir necesariamente a una renovación sustancial de las metodologías docentes (Guardia 2006: 54-55). Desde el constructivismo pedagógico, cuyo ámbito tradicional de aplicación se ha generalizado en las enseñanzas no universitarias, hasta el método de trabajo por proyectos —entendido

4. El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS en español o GATS en inglés) ha provocado un gran número de reacciones, sobre todo en lo que respecta a la comercialización de los servicios educativos y en especial a los de educación superior.

por algunos como la gran alternativa moderna en el plano educativo— se está produciendo una auténtica renovación en las bases del sistema educativo y en especial en lo que respecta a la educación superior (Carrión 2010: 5-29).



Fig. 3. Competencias, habilidades y destrezas en el EEES (elaboración propia).

No debemos olvidar que buscamos a profesionales más creativos, críticos e independientes, que tengan plena capacidad para dar respuesta y superar los obstáculos que se encuentren y que adquieran unos hábitos de formación y trabajo continuos (Mirón 2013: 15). Interesa apelar al sentido de la responsabilidad que cada alumno tiene y fomentar la participación, el trabajo de estudio autónomo y las exposiciones orales, en otras palabras, que sea capaz de actuar y poner en práctica lo que ha aprendido a lo largo de sus estudios. El rol de los estudiantes está cambiando o al menos el sistema así lo exige. Su *pasividad* en la recepción de contenidos debe transformarse en una *proactividad* que los haga profesionales capaces de afrontar los retos que tienen por delante.

Cuando analizamos los datos recogidos por los académicos, egresados y empleadores, se encuentran algunas divergencias especialmente significativas. Como se desprende de la figura n.º 4 se dan mayor importancia a las competencias que están en la parte superior y menos a las que se sitúan en las partes más bajas del cuadro. En consecuencia, aquellas competencias en las que los tres grupos están más de acuerdo responden a la “capacidad de análisis y síntesis” y la “capacidad de aprender”. Los académicos tendemos a conceder una mayor importancia a los conocimientos en las disciplinas y a las capacidades cognitivas genéricas relacionadas con el análisis y síntesis, el *aprender a aprender*, la creatividad, la capacidad de aplicación de los conocimientos a la práctica, la capacidad crítica y autocrítica. La perspectiva de los egresados es bastante diversa aunque su estimación está más volcada hacia las competencias que describen capacidades

cognitivas y también valoran el dominio informático y la capacidad para enfrentarse a nuevas situaciones, así como las habilidades interpersonales. Para los empleadores, por último, destacan la capacidad de aprender y la de aplicar conocimientos a la práctica, situándose muy por debajo otras como la capacidad crítica o autocrítica o el trabajo interdisciplinario (Zabalza 2008: 84-85).

<i>Académicos</i>	<i>Egresados</i>	<i>Empleadores</i>
Conocimiento área estudio	Análisis y síntesis	Capacidad de aprender
Análisis y síntesis	Capacidad de aprender	Aplicar conocimientos a la práctica
Capacidad de aprender	Aplicar conocimientos a la práctica	Análisis y síntesis
Creatividad	Habilidades ordenador	Adaptarse a nuevas situaciones
Aplicar conocimientos a la práctica	Adaptarse a nuevas situaciones	Habilidades interpersonales
Crítica y autocrítica	Habilidades interpersonales	Creatividad

Fig. 4. Principales valoraciones de competencias (cuadro elaborado por Zabalza 2008: 84).

El profesor no ha desaparecido de las aulas con el sistema de Bolonia pero su papel se ha transformado, no sin ciertas reticencias por parte de la comunidad universitaria, hasta convertirse en un tutor y guía de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. No importa tanto la dedicación de un mayor o menor número de horas a las clases magistrales que no deben sino fijar unos criterios básicos que permitan al alumno profundizar de forma autónoma en su conocimiento. El clásico examen global de teoría sobre una materia no puede medir, en el nuevo sistema, los conocimientos y habilidades del alumno, en otras palabras, no podemos llegar a conocer si es *competente* en la misma.

En consecuencia, la elaboración y defensa de un Trabajo de Fin de Grado (TFG)⁵ debe ayudar a evaluar globalmente las competencias asociadas a una titulación (Muñoz-Alonso 2015a: 17). No puedo ni debo entrar, lo harán otros compañeros en este mismo volumen, en la elaboración de los trabajos académicos (Muñoz-Alonso 2015b: 111-141). Aquí hemos propuesto un modelo que —no es único ni excluyente— pero permite recoger una trayectoria de experiencias compartidas en este campo por todos los que hemos redactado algún capítulo de este libro. Evidentemente, entendemos que será de gran ayuda al alumno al permitirle fijar unas pautas sobre la metodología, los objetivos y el modelo de análisis, de forma que le permita superar con nota este trabajo académico.

5. En todo TFG o trabajo académico hay dos claras dimensiones: una teórica, con la correspondiente delimitación conceptual sobre los elementos integrantes de un trabajo académico, y una dimensión práctica, ya que el objeto de estudio no puede abarcarse en su totalidad, centrandose el tema de investigación o los diferentes ingredientes de un adecuado plan y esquema de trabajo.

© Jesús Molero García, Porfirio Sanz Camañes, Raquel Torres Jiménez, 2018

© de esta edición: Editorial Milenio, 2018

Sant Salvador, 8 - 25005 Lleida (España)

www.edmilenio.com

editorial@edmilenio.com

Primera edición: octubre de 2018

ISBN: 978-84-9743-831-5

DL L 688-2018

Impreso en Arts Gràfiques Bobalà, S.L.

www.bobala.cat

Printed in Spain

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, <www.cedro.org>) si necesita fotocopiar, escanear o hacer copias digitales de algún fragmento de esta obra.