

PAUTAS DE INVESTIGACION EN DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

J.J. CELORIO DIAZ
A. GOÑI GRANDMONTAGNE

RESUMEN

En más de una ocasión hemos oído cuestionar el que las Didácticas detenten suficiente rango epistemológico y científico como para configurar campos disciplinares con entidad propia. No se trata de una duda de naturaleza meramente académica sino que en el envite se dirimen también otros intereses.

En este trabajo, y centrándolo el análisis en el caso de la Didáctica de las Ciencias Sociales, se apuntan vías y pautas de investigación cuyo desarrollo permitirá ir consolidando un corpus disciplinar que merezca el reconocimiento de la comunidad científica. Se entienden las Didácticas no sólo en su dimensión de ciencias aplicadas sino en su función de generar nuevo conocimiento como fruto de la confluencia y de la intersección de saberes que se produce en el abordaje didáctico de las diversas parcelas del conocimiento.

ABSTRACT

In more than one occasion we have heard questioning the fact that Didactics possess enough epistemologic and scientific importance as to shape disciplinary fields with their own identity. It is not a doubt of a merely academic nature; other interests are dealt with in the bid.

This work, and centred the analysis in the case of Social Science Didactics, research ways and guidelines whose development will allow the consolidation of a disciplinary corpus which deserves the acknowledgment of the scientific community. Didactics are understood not only in their dimension of applied science but in their aim of generating new knowledge as a fruit of the confluence and of the intersection of doctrines produced on the didactic attempt of the various areas of knowledge.

PALABRAS CLAVE

Investigación, Didáctica de las Ciencias Sociales, Conocimiento social, Areas de conocimiento;

KEYWORDS

Research, Social Science Didactics, Social cognition, areas of knowledge.

No le basta al enseñante con dominar el conocimiento de determinadas parcelas científico-culturales; debe además ser un experto en la transmisión de saberes. Al decir esto no estamos afirmando nada nuevo. Desde hace siglo y medio, por lo menos, momento en que se instituyen las Escuelas Normales, viene reconociéndose la necesidad de incluir en la formación del enseñante áreas de conocimiento de marcado carácter profesionalizador o psicopedagógico; las didácticas de las diversas materias pasarán o ocuparán un lugar relevante en el curriculum de los profesionales de la enseñanza.

Sin embargo, hoy es el día en que con harta frecuencia se expresan reservas acerca del grado de identificación epistemológica y de desarrollo científico alcanzados por las

denominadas "didácticas específicas". Y es palmario que, por lo general, no cuentan con un soporte de investigación tan importante como el de sus correlativas áreas culturales o disciplinas básicas. Ahora bien, admitir el desarrollo precario de una ciencia no equivale a validar como definitivas y de derecho situaciones que derivan en gran medida de circunstancias históricas modificables. Piénsese, por ejemplo, en el retraso y ambigüedad con que se reconoce rango universitario e investigador a los profesores encargados de impartirlas, los de Escuelas de Magisterio; resultaría cínico negar virtualidad de investigación a unas disciplinas a las que se ha privado de las condiciones más elementales para generar una tradición investigadora.

Sin olvidar que en la constitución de un área científica, más que la definición precisa de su objeto, es importante el contar con científicos que generan producción, que se reconocen mutuamente como pertenecientes a un campo común, que se organizan y tienen capacidad de reproducirse y que son reconocidos académica y socialmente (Kuhn), es impensable sin embargo disociar una praxis de desarrollo disciplinar de un esfuerzo paralelo de justificación teórica. En este trabajo, y sin ningún ánimo de exhaustividad, se proponen algunas pautas o líneas por donde podría avanzar la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, como un ejercicio que puede ofrecer sugerencias a otras didácticas.

LAS DIDACTICAS COMO DISEÑOS CURRICULARES

El hecho educativo se convierte en objeto común de las distintas ciencias de la educación (psicología, sociología, filosofía... de la educación) cada una de las cuales lo aborda desde su propio enfoque. Una tarea, y no sencilla, es la de seleccionar adecuadamente todos los elementos que constituyen ese complejo sistema que es la educación y la de discernir sus mutuas relaciones estructurales y sistemáticas.

Numerosos son los *modelos didácticos* propuestos pero merece especial reconocimiento el que entiende el hecho educativo como un sistema de comunicación. A partir del mismo se define la didáctica general como la "ciencia y tecnología que se ocupa de explicar y regular normativamente los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en un sistema de comunicación intencional en orden a optimizar la formación" (Pérez Gómez).

Una pieza clave en el funcionamiento del sistema de comunicación es el mensaje didáctico o curriculum. El curriculum es el instrumento que sirve para planificar la enseñanza, es decir, para la estructuración, transmisión y adecuación del mensaje en su dimensión sintáctica y semántica. Mediante el diseño curricular se especifica y justifica una selección y organización de contenidos y una determinada manera de trabajarlos y evaluarlos.

¿Cuál sería, entonces, el papel de las didácticas? Creemos que las didácticas deben entenderse como diseños curriculares de unas determinadas áreas de conocimiento. La didáctica asumiría la elaboración de una teoría y práctica del diseño curricular que atienda a sus diversos componentes entre los que normalmente se citan los objetivos, contenidos, medios/recursos didácticos y evaluación de una determinada materia. El objetivo propio y específico de cada una de las didácticas ha de ser el abordaje de una parcela del conocimiento que por lo común ha adquirido un previo desarrollo autónomo como disciplina cultural. Aceptada la premisa de que los conocimientos de cada una de las didácticas son peculiares y

diferentes de las demás, queda por establecer si los procesos de aprendizaje, metodología, recursos y objetivos de su enseñanza-aprendizaje difieren en cada caso.

DIMENSIONES DE LAS DIDACTICAS

Es habitual en relación con los corpus científicos, especialmente en ciencias jóvenes que buscan su identidad, el que coexistan diversas concepciones sobre su estatuto epistemológico. Una de las tensiones suele establecerse entre el desarrollo logrado y la proyección de futuro, entre lo que son y lo que aspiran a ser. En este continuum se inserta la concepción de la didáctica de cada materia bien como ciencia aplicada de marcado carácter tecnológico o bien como ciencia independiente y comprometida en la generación de conocimiento propio.

Aun apostando como línea de futuro por una concepción específica y estricta de la didáctica, en cuanto ciencia independiente, se ha de reconocer que en la práctica coexisten diversos modos de hacer didáctica. Recoger lo que se hace y lo que se debería hacer obliga a reconocer, además de un núcleo teórico propio, otros dos: el teórico-tecnológico y el técnico-práctico.

El *núcleo teórico-tecnológico* surge del esfuerzo de las didácticas por recopilar datos, teorías e información procedente de otras ciencias. Sólo si se articula en torno a un eje estructurador, a un modelo curricular, se evitará que tal información resulte heterogénea e inconexa; con todo, no se trata de un núcleo específico sino más bien prestado por otras ciencias aunque se le someta a un peculiar procesamiento. No es despreciable, de otro lado, el *núcleo técnico-práctico* constituido por el conjunto de técnicas y de instrumentos de intervención, de recursos y de materiales que la tradición de cada una de las didácticas ha ido generando; el didacta es también un especialista en recursos.

Pero el reto consiste en elaborar un *núcleo teórico propio*. La acción didáctica, inspirada en saberes psicopedagógicos y de la ciencia correspondiente, se enfrenta con problemas y objetivos propios que requieren generar nuevos conocimientos. Debe el didacta investigar la complejidad psicogenética de los diversos contenidos, las divergencias entre la lógica de la ciencia y la lógica de su transmisión, el tipo de interacciones que facilitan el fomento de nociones básicas..., con lo que estamos suponiendo que se trata de alguien que, además de conocer en profundidad la estructura de su propia disciplina, tiene competencia científica en otras disciplinas (ciencias sociales, psicología evolutiva y de la educación, sociología y teoría de la educación).

LA TRANSMISION DEL CONOCIMIENTO SOCIAL

Hablar de la didáctica de una materia requiere un previo esfuerzo por precisar cuál es la estructura propia de la disciplina. De ahí el que nos detengamos a esbozar algunos apuntes teóricos sobre nuestra concepción del conocimiento social y de la transmisión social del conocimiento.

a. La ciencia social como formadora de competencia social

A toda sociedad le preocupa la transmisión de un conjunto de conocimientos, convenciones, mecanismos de actuación, etc..., que posibiliten a sus nuevas generaciones el integrarse en el universo cultural y social del mundo adulto. Cada generación, cada individuo de esa generación, se ve forzado a construir un modelo acerca de la sociedad y de las claves que le permitirán actuar en ella de acuerdo a intereses individuales y/o colectivos. Cada sociedad establece un sistema de pruebas de *competencia social* cuya superación otorga el reconocimiento de persona adulta que puede actuar competentemente en la sociedad según los modos tradicionales de enfrentarse a los problemas.

Pero la comprensión de la organización social se ha ido complicando. A un ritmo, por lo general lento, de cambio social y a una menor complejidad de las sociedades tradicionales han sucedido las formas más complejas y de mayor grado de artificialidad y dinamismo de las sociedades "desarrolladas". La rapidez de remodelación que imprime el desarrollo capitalista al conjunto del sistema, la agudización de sus contradicciones, su configuración como sistema mundial, los procesos de urbanización, la terciarización de la producción, el desarrollo del estado, etc..., son factores que hacen más compleja la comprensión de la estructura social, al mismo tiempo que introducen mayor grado de incertidumbre sobre el papel futuro de las nuevas generaciones.

La formación de las nuevas generaciones termina por encomendarse a una institución específica, la escuela. Esta institución recoge la misión de preparar para la vida social adulta, o lo que es lo mismo, de crear la competencia social de cada futuro adulto. Sin embargo, fuertemente compelida a desarrollar el sistema productivo y el aparato jurídico-ideológico que lo sustenta, la institución escolar tiende a proporcionar un conocimiento científico-social sometido a presupuestos de aceptación y mantenimiento del sistema. La competencia social queda reducida a capacitación científico-tecnológica mientras que la comprensión/explicación de la sociedad se reserva a castas cada vez más férreamente seleccionadas.

En una primera fase las incipientes ciencias sociales intentaron mantener una teorización global de la sociedad proporcionando un modelo ideal justificativo del funcionamiento del sistema social según el cual éste tendería a mayores grados de perfeccionamiento, igualdad y felicidad para sus ciudadanos si se seguía desarrollando. Los problemas sociales existentes serían problemas heredados del pasado y/o resultado de un "doloroso pero necesario" proceso de crecimiento pero tenderían a perder virulencia y a desaparecer con el tiempo. Sin embargo, en fases posteriores, la agudización y complejización de las contradicciones y la evidencia de la incapacidad del sistema para eliminarlas inducen en las ciencias sociales una crisis de desarrollo.

No se puede ya crear y vender un modelo ideal/global. Se ofrece, a cambio, la imagen de unos conocimientos cada vez más especializados y mimetizados por el modelo científico del conocimiento físico-natural. Cada aspecto, cada problema, de la realidad social será observado, diagnosticado y tratado por el correspondiente especialista o por la institución pertinente. La ciencia social, las ciencias sociales, se encuentran así ante la disyuntiva de configurarse como una reflexión e investigación global que topa con la realidad contradictoria del sistema o la de encerrarse en "guettos" académicos desde donde pontificar sobre sus particulares enfoques. Prevalece la segunda opción, la de aparecer como ciencia institucional, la ciencia de la institucionalización universitaria. El aparato escolar

deberá enseñar ese prototipo de conocimiento social "científico" a todo individuo/ciudadano, aunque no vaya a ser uno de los diversos científicos sociales.

Y con ello se establece un divorcio entre el curriculum escolar y el curriculum vital; entre el conocimiento acerca de la sociedad necesaria como ciudadano y el curriculum social impartido en la escuela; entre conocimiento global y conocimiento especializado; entre conocimiento social de la escuela y conocimiento social por la práctica y observación; en definitiva, entre el conocimiento para la práctica y el conocimiento para la teoría... necesaria para pasar al curso siguiente. La capacidad de las ciencias sociales para afrontar la problemática de la sociedad contemporánea en su conjunto queda en entredicho o al menos no serán de recibo soluciones fáciles que no dimanen de un paradigma crítico y traten de proporcionar un modelo global.

b. Los sistemas de aproximación al conocimiento social

Al mismo tiempo, y paralelamente, nuestras sociedades se van configurando como aparentes sistemas de información abierta. El impresionante desarrollo de los media consigue que las noticias/mercancía circulen con rapidez por el conjunto de la sociedad; se genera el espejismo de que una puesta a disposición del ciudadano de mayor número de noticias sobre los lugares más diversos del planeta incrementa su conocimiento acerca de la sociedad global mundial.

Sin embargo bien sabemos que la explosión de información se difunde en contextos y mediante estructuras que no permiten un distanciamiento crítico; que no permiten acceder al modelo global mundial que se esconde detrás del volumen de datos parciales inconexos, ni ayuda a relacionarlos con el sistema de acción social individual y/o colectivo. Se puede memorizar, se puede retener de forma más o menos consciente, un cierto número de esos datos, sin que tenga lugar un procesamiento comprensivo. La masa de información social se convierte en mercancía manipulable que se vende a un público en estado de ocio que necesita consumir diversión o noticias puntuales de hechos más o menos anecdóticos de la realidad social.

Puede hablarse, de hecho, de tres sistemas de aproximación al conocimiento social: el conocimiento por la práctica y para la práctica; el proporcionado por el sistema escolar "científico"; y el derivado de los medios de comunicación. Estos tres sistemas, seguramente coexisten, en mayor o menor grado, en los individuos sin adecuada integración y sin que los elementos de uno interactúen con los de los otros.

Deberemos de suponer que el mayor o menor grado de interconexión entre el conocimiento social práctico, con una ordenación hacia el comportamiento, y el proporcionado por la ciencia escolar y los media, resultará débil de no mediar un expreso esfuerzo educativo. El conjunto de procesos, poco o mal conocidos, que posibilitan una adecuada integración de conocimientos que proceden de estas diversas fuentes debe ser objeto de estudio de la Didáctica de las Ciencias Sociales.

ESPACIOS DE INVESTIGACION PROPIA EN DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES (DCCSS)

Ha bastado hurgar en el cometido de la DCCSS para que afloren cuestiones irresueltas que demandan la atención investigadora del didacta. Pero queremos también aludir, a modo de ejemplo, a ese ámbito de confluencia entre los conocimientos que proporciona la psicología y los afanes propios del enseñante para sugerir otros temas de investigación.

a. El umbral y la coherencia de la competencia social

Queda dicho que, a nuestro juicio, gozar de competencia social significa la capacidad de interpretar la práctica y de orientarla, integrando en un sistema global teórico y sistemático, los nuevos conocimientos que proporcionan la práctica misma y la información procedente de los medios de comunicación. Cómo ayudar a construir un modelo integrado y con potencialidad teórica suficiente para proporcionar competencia social es una empresa irrenunciable por mucho que esté plagada de interrogantes. Baste indicar, por poner un ejemplo, que está sin desbrozar hasta qué punto la cantidad e intensidad de impacto de los diversos media sobre el ciudadano configura un determinado estilo de aprendizaje y de qué modo, decisivo a juzgar por la intensidad de atracción sobre los individuos en edad escolar, interacciona y condiciona el aprendizaje escolar.

Especial relevancia encierra, sobre todo, el definir cuál es el *umbral mínimo* de competencia social que debiera ser capaz de aportar el sistema educativo en su nivel de obligatoriedad para todos los ciudadanos. A tal fin se nos ocurren dos vías diferentes de investigación:

a) Perseguir la identificación de un modelo teórico básico, presuponiendo que existe una especie de lenguaje común subyacente al conjunto de las ciencias sociales, y establecer cuál es la estructura profunda capaz de integrar tanto la información sobre la realidad como las nuevas propuestas científicas.

b) Explorar los diversos sistemas adultos de conocimiento social en búsqueda de los elementos comunes mínimamente necesarios y de la mayor potencia explicativa. De hecho en la actualidad no conocemos cuál es el estado del conocimiento social que tienen los adultos cuando desarrollan sus proyectos de acción social. Desconocemos, por ejemplo, si los militantes, los políticos, los financieros, la gente con un sistema de actuación social específico y/o relevante, poseen una alguna peculiar competencia social diferente de la del llamado "ciudadano/a" de la calle. Podemos suponer que existen unos requisitos mínimos experienciales estructurados como sistema de conocimiento de la realidad y que tienden a la normatividad. En todo caso el conocimiento social experimental de cada sujeto puede corresponderse más o menos con una posible estructura básica propia de las ciencias sociales y el proceso de intencionalidad didáctica ha de tratar de acercar ese conocimiento social al "conocimiento umbral científico-social".

O, por apuntar otro aspecto, no se puede olvidar que el conocimiento social nace de la práctica y para la práctica; es un conocimiento al que cabe presuponer que sirve de guía del sistema de actuación y que se reelabora a partir del contacto por la acción con el mundo social. Se trata, por tanto, de un conocimiento cargado de valores. Sería intolerable que el conocimiento de las ciencias sociales fuese captado y archivado como valor irrelevante

mientras se mantiene como guía de su acción el conocimiento social valorado por la práctica. Un problema que una didáctica que intente transmitir ciencias sociales debiera tener en cuenta es que el proceso "valores/conocimiento-práctica-reelaboración de valores/conocimiento" es algo existente regularmente en el sujeto del aprendizaje. En consecuencia, la enseñanza de las ciencias sociales debiera estar ligada a un sistema similar: "valores/ciencias sociales-práctica-reelaboración de valores/ciencias sociales". Pero este proceso implica tanto al docente como al discente por cuanto el factor práctica social y el factor ideológico valorativo impregna y afecta las posiciones de ambos.

b. Las nociones sociales básicas y su desarrollo

La psicología brinda un amplio fondo de sugerencias para la investigación en didáctica de las ciencias sociales. La DCCSS ha de prescribir sobre la psicopedagogía de sus contenidos y para ello precisa conocer la naturaleza conceptual y evolutiva de las nociones sociales básicas, su complejidad psicogenética y si constituyen dominios de conocimiento con trayectorias evolutivas independientes. No se trata de aplicar lo que la psicología ha dicho sino de elaborar nuevos conocimientos como resultado del análisis del contenido del curriculum de ciencias sociales a la luz de las teorías e hipótesis de la psicología.

Los estudios sobre conocimiento social han experimentado un gran auge a partir de los años 60. Se somete, entonces, a revisión la idea piagetiana clásica de que el pensamiento forma una estructura integrativa global y de que los mecanismos del conocimiento son comunes y universales cualquiera que sea el objeto de conocer. Incluso llega a proponerse la existencia de diversos dominios de conocimiento social (Turiel, 1983). Ahora bien, sin renunciar a identificar posibles procesos específicos de adquisición del conocimiento social (Goñi, 1988), la investigación socio-cognitiva se ha centrado sobre todo en el estudio de *nociones sociales básicas y de las interacciones* peculiares en que se generan.

Algunas nociones sociales, las más estudiadas (moralidad, convención, amistad), se originan a partir de las relaciones interpersonales directas; el conocimiento sobre instituciones sociales como las económicas, las políticas o las institucionales es menos personal, más indirecto y mediado, que el conocimiento de las personas y de sus relaciones y está aún en fases iniciales de exploración. Poco se sabe acerca de cómo perciben y comprenden los niños el sistema social en su conjunto, es decir, la organización y el funcionamiento de la sociedad. Baste citar la carencia de información sobre cómo se estructura el pensamiento en torno al *sistema económico* (donde aparecen conceptos como el de beneficio, propiedad privada, funcionamiento económico, trabajo y dinero, desigualdad, riqueza y pobreza o el de poder); sobre la *estructura social* (la estratificación social, la conciencia de clase, los conflictos entre clases sociales, el sistema de oportunidades, la movilidad social, el trabajo y el prestigio social, la clase social) o sobre la *organización política* (democracia, partidos políticos, jeraquías). Organizar toda esa información de forma coherente es una tarea de años.

Resulta evidente que los acentos y preocupaciones del psicólogo educativo y los del didacta, aun confluyendo en un mismo campo de trabajo, no tienen por qué ser competitivos sino enriquecedores. Al psicólogo le interesa, ante todo, comprobar si las nociones sociales se construyen a partir de las interacciones del niño con otras personas y con el mundo social en general. Puede, e incluso debe, seleccionar aquellas nociones sociales que mejor se presten para verificar si están sujetas a cambios evolutivos en la organización interna.

Común al psicólogo y al didacta puede ser el explorar la peculiaridad de las interacciones sujeto-ambiente en las que se originan estas nociones sociales, el diseño de la intervención educativa que genere conflictos cognitivos o vías de construcción activa, etc...

Pero muy peculiar del didacta será determinar qué nociones son realmente relevantes en el conjunto de la explicación social, cuáles encierran virtualidad teórica para explicar la realidad social, cuál es el grado de representatividad del concepto en relación con la práctica social. La investigación cognitivo-evolutiva precisa ser insertada, desde una perspectiva didáctica, dentro de un mapa cognitivo, en relación con el conjunto de elementos conceptuales, teóricos y prácticos, que lo rodean. Conocer cómo se forman las nociones es una cuestión que, más que en sí misma, interesa al didacta en la medida que guarda relación con campos-problema tales como la educación para la paz, para el desarrollo, para el cambio social o la educación no-sexista. La investigación específica se sitúa así en un contexto organizativo-conceptual más amplio.

Le ha de preocupar la relevancia social que tienen o pueden tener las nociones que se investigan; relevancia desde la actualidad y relevancia desde la práctica. En este sentido, merecería la pena la investigación del mundo adulto y de los media ya que el conocimiento social del individuo es un proceso formativo por la práctica y en gran medida independiente de la acción didáctica formalizada.

Es también competencia del didacta el revisar críticamente la validez ecológica de las teorías psicológicas insertándolas en el contexto del acto didáctico. Le interesa peculiarmente conocer qué procesos de enseñanza pueden incidir en la construcción de conceptos sociales o qué metodología será la más adecuada en su enseñanza; qué nociones próximas pueden dificultar o facilitar la comprensión de los mismos; cuál es el uso normal de semejante concepto o similares en el ámbito de sus adultos; cómo presentan los libros de texto estas nociones... En definitiva, es en el ejercicio didáctico donde han de comprobarse los distintos tipos de interacción que permitan mejorar los procesos constructivos del conocimiento.

BIBLIOGRAFIA

- BERTI, A.M.; BOMBI, A.S. (1988): *The child's construction of economics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CARDOSO, F.C. (1976): *Los métodos de la historia*. Barcelona: Grijalbo.
- CASTELLS, M.; I POLA, E. (1981): *Metodología y epistemología de las ciencias sociales*. Madrid: Ayuso.
- CATALANO, F. (1980): *Metodología y enseñanza de la historia*. Barcelona. Península.
- CITRON, S. (1984): *Enseigner l'histoire aujourd'hui: la memoire perdue et retrouvée*. París: Les editions ouvrières.
- ECHEITA, G. (1988): *El mundo del adulto en la mente de los niños. La comprensión infantil de las relaciones de intercambio*. Madrid: C.I.D.E.
- FONTANA, J. (1982): *Historia. Análisis del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica.
- GOMEZ MENDOZA, J.; MUÑOZ JIMENEZ, J.; ORTEGA CANTERO (1982): *El pensamiento geográfico*. Madrid: Alianza.
- GOÑI, A. (1988): "Los dominios del conocimiento social", en *Aula Abierta*, ICCE de la Universidad de Oviedo, 52, pp. 30-83.
- GRANWITCH, M. (1984): *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. México: Editia Mexicana.
- LE GOFF-NORA, J.P. (ED), (1978): *Hacer la historia. I Nuevos problemas. II Nuevos enfoques*. Barcelona: Laia.
- MORAGAS, M. (1985): *Sociología de la comunicación de masas*. Barcelona: Gili.

- PALMADE, G. (1979): *Interdisciplinariedad e ideologías*. Madrid: Narcea.
- PARKER, W. (1984): *Citizenship and the critical role of the social studies*. Boulder, Colo: Eric Clearnighouse.
- QUINTANILLA, M. A. (1976): *Ideología y ciencia*. Valencia: Torres.
- ROSITI, F. (1980): *Historia y teoría de la cultura de masas*. Barcelona: Gili.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1980): *Positivismo, hermenéutica y teoría crítica en las ciencias sociales*. Barcelona: Humanitas.
- SEURATI, D. (1977): *Interdisciplinariedad y didáctica*. La Coruña: Adara Educación.
- THIBAUT-LAULAN. (1976): *La imagen en la sociedad contemporánea*. Madrid: Fundamentos.
- THOMPSON, E.P. (1981): *Miseria de la teoría*. Barcelona: Crítica.
- THUILLER, P. (1983): *La trastienda del sabio*. Barcelona: Fontalba.
- TURIEL, E. (1983): *El desarrollo del conocimiento social. Moralidad y convención*. Madrid: Debate, 1984.