

# TE, 35

## Temps d'Educació

Universitat  
de Barcelona

2n semestre 2008

Núm. 35

Comunicació visual i aprenentatge artístic



UNIVERSITAT DE BARCELONA



# Temps d'Educació

2008 (2n semestre)  
Núm. 35

Comunicació visual i aprenentatge artístic

**Publicacions i Edicions**



UNIVERSITAT DE BARCELONA



### *Consell Editorial*

Miquel Martínez (*director de l'Institut de Ciències de l'Educació*); Joan Mateo (*degà de la Facultat de Pedagogia*); Albert Batalla (*degà de la Facultat de Formació del Professorat*); Jordi Matas (*vicerector d'Estudiants i Política Lingüística*).

### *Consell Científic*

Margarida Cambra (*Universitat de Barcelona*); Àngel Castiñeira (*ESADE, Universitat Ramon Llull*); Iñaki Echebarria (*Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona*); Agustín Escolano (*Universidad de Valladolid*); José Luis García Garrido (*Universidad Nacional de Educación a Distancia*); Guillermo Hoyos (*Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá*); Mercè Izquierdo (*Universitat Autònoma de Barcelona*); Roberto Martínez (*Organización de Estados Iberoamericanos*); António Novoa (*Universidade de Lisboa*); Larry Nucci (*University of Illinois at Chicago*); Joan Perera (*Universitat de Barcelona*); Delio del Rincón (*Universidad de León*); Miquel Siguán (*Universitat de Barcelona*); Jaume Trilla (*Universitat de Barcelona*); Gonzalo Vázquez (*Universidad Complutense*); Miguel Angel Zabalza (*Universidad de Santiago*).

### *Direcció*

Conrad Vilanou

### *Cap de Redacció*

Enric Prats

### *Consell de Redacció*

Elena Cano, Marina Castells, Teresa Lleixà, Francesc Martínez, Núria Rosich

### *Compaginació i correcció de textos*

Anna Moya, Rosina Nogales, i Servei de Traducció de la UB

### *Coordinació tècnica*

Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona

### *Edició*

Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona  
P. Vall d'Hebron, 171 (Campus Mundet) - 08035 Barcelona  
Tel. (+34) 934035175 temps@ub.edu

### *Subscripcions*

IRIF (Institut de Recursos i Investigació per a la Formació, SL)  
Hurtado, 29 - 08022 Barcelona  
Tel. (+34) 934080464 revista@grao.com

**Temps d'Educació** no es fa responsable de les idees i opinions expressades en els articles.

**Temps d'Educació** realitza una avaluació dels articles pel sistema de doble cec per pars.

**Temps d'Educació** està indexada a CARHUS (Generalitat de Catalunya), ISOC (CSIC), In-Recs (Universitat de Granada), Latindex (UNAM, Mèxic), Dialnet (Universitat de la Rioja), ERIH (European Science Foundation), Ulrich's (ProQuest), FRANCIS-INIST (Institut de l'Information Scientifique et Technique-CNRS), SCOPUS (Elsevier BV), SOCIOLOGICAL ABSTRACTS (ProQuest LLC, Bethesda).

Disseny coberta: Ferran Cartes

Dipòsit Legal: B-6986-1992

ISSN: 0214-7351

Maquetació i impressió: Ediciones Gráficas Rey, S.L.

Tiratge: 400 exemplars

# ÍNDEX / CONTENTS

## MONOGRAFIA: COMUNICACIÓ VISUAL I APRENTATGE ARTÍSTIC

*MONOGRAPH: VISUAL COMMUNICATION AND ART LEARNING*

Presentació, 7

*Presentation*

**Teresa Duran**

Comunicació, imatge i aprenentatge, 11

*Communication, Images and Learning*

**Lydia Sánchez**

Dins el bosc de la cultura visual. Apunts per a una actualització pedagògica, 23

*In the Woods of Visual Culture: Notes toward an Updated Approach to Teaching*

**Teresa Duran Armengol**

L'adquisició de competències narratives i audiovisuals mitjançant el llibre il·lustrat, la tira còmica i el cinema d'animació, 37

*Acquiring Narrative and Audiovisual Competences through the Use of Storybooks, Comic Strips and Animated Films*

**Jaume Duran i Teresa Duran**

La vigència de la Bauhaus en els ensenyaments artístics actuals, 49

*The Relevance of the Bauhaus in the Present Arts Education*

**Begonya Samit Cid**

La vida en un bloc: context i identitat en els adolescents des de l'assignatura d'Educació Visual i Plàstica, 67

*Life in a Notebook: Context and Identity for Adolescents in the Course Subject 'Visual and Plastic Arts'*

**Sílvia Burset Burillo**

Entorns urbans. Dues experiències creuades al barri de la Ribera, 81

*Urban Environments: Two Diverse Experiences in the Ribera Neighbourhood (Barcelona)*

**Enric Mas i Barceló**

Us explico un conte? Ús de llibres il·lustrats per a la Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica, 93

*Shall I Tell You a Story? Using Storybooks in Teaching in the Visual and Plastic Arts*

**Emma Bosch**

De l'imprescindible i el necessari, 107

*Necessary and Essential*

**Manuel Barrios Lucena**

L'ignorant professional, 113

*The Ignorant Professional*

**Eulàlia Carrillo i Torras**

El museu, espai de trobada entre l'educació i la cultura, 119

*The Museum, Meeting Place for Education and Culture*

**Teresa González i Verdaguer**

'Sztuka (Plastyka, Muzyka)': una veu a favor de l'educació a través de l'art, 127

*'Sztuka (Plastyka, Muzyka)': A Voice in Favour of Education through Art*

**Rosa Tarruella**

ESTUDIS I RECERQUES / STUDIES & RESEARCHES

Aspectes i innovacions pedagògics de Port-Royal: 'La logique ou l'art de penser' i la 'Grammaire générale et raisonnée', 139

*Pedagogical aspects and innovations of Port-Royal: 'La logique ou l'art de penser' and the 'Grammaire générale et raisonnée'*

**Javier Pamparacuatro Martín**

Fonts bibliogràfiques per a l'estudi de l'educació física i l'esport a Catalunya (1856-1975), 169

*Bibliographical Sources for the Study of Physical Education and Sport in Catalonia (1856-1975)*

**Maria Lluïsa Berasategui**

Violència de gènere a les universitats catalanes: mesures per a la prevenció i superació, 197

*Gender-based Violence at Catalan Universities: Prevention and Eradication Measures*

**Rosa Valls, Ainhoa Flecha i Patricia Melgar**

Les cançons en els contes de tradició oral. Metanàlisi del repertori tradicional català, 213

*The Use of Songs in Stories from the Oral Tradition: a Meta-analysis of the Catalan Traditional Repertory*

**Lluís Folch i Soler i Josep Gustems i Carnicer**

Entre Europa i Amèrica Llatina: Adolphe Ferrière i l'Escola Nova a Barcelona, 229

*Between Europe and South America: Adolphe Ferrière and the New School in Barcelona*

**Joan Soler i Mata**

DOCUMENTS / DOCUMENTS

La psicologia de l'adolescència. L'adolescència i l'escola activa, 251

*The Psychology of Adolescence: Adolescence and the Active School*

**Adolphe Ferrière**

REFLEXIONS I ASSAIGS / REFLECTIONS & ESSAYS

Es pot educar només amb mínims morals? Ètica de mínims 'versus' mínima educació, 267

*Can education work with minimalist ethics? Minimalist Ethics v. Minimal Education*

**Begoña Roman**

El patrimoni educatiu, element d'una pedagogia cultural i ciutadana, 277

*Educational Heritage: Culture and Citizenship in Education*

**Isabel Carrillo, Eulàlia Collell i demont i Pedro Luís Moreno**

De Nanterre a Vincennes. La universitat francesa i el maig del 68, 291

*From Nanterre to Vincennes: the French University and May 1968*

**Francesc Calvo Ortega**

Ciudadania global i educació per a la ciutadania, 307

*Global Citizenship and Citizenship Education*

**Enric Prats**

## Comunicació visual i aprenentatge artístic. Presentació

**Teresa Duran\***

Aquest número monogràfic de la revista *Temps d'Educació* ha estat preparat i compilat des del Departament de l'Educació Visual i Plàstica - Comunicació Audiovisual, de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. D'alguna manera, aquests articles haurien de contribuir a fer un balanç expositiu dels neguits i inquietuds i reflexions que els professors d'aquest departament comparteixen en la seva tasca quotidiana docent i/o investigadora, i fins i tot de lleure. I potser els seus neguits i inquietuds poden arribar a ser compartits per molts pedagogs i educadors d'avui, tant si es dediquen a la didàctica artística com a l'ensenyament en general.

Es fa cada cop més evident que estem presenciant una mutació del lloc que ocupa la imatge dins la cultura contemporània, que no solament es pot constatar pel creixement constant dels missatges visuals que rebem, sinó també i sobretot per la multiplicitat de suports i àmbits on aquests es manifesten i entrecreuen. De fet, seria impossible considerar el nostre grau de culturització sense tenir en compte la transició efectuada dins la nostra societat vers una cultura postmoderna predominantment urbana i visual que ha fet sorgir una concentració inabastable d'imatges complexes, variables i fugaces, en contínua transformació i proliferació.

Les persones continuem interactuant permanentment amb el nostre entorn, però aquesta manera de relacionar-nos amb l'entorn s'ha transformat radicalment en uns pocs decennis. La manera humana d'aprendre i comunicar-se ha adquirit nous graus de sofisticació i artífici tecnològic que han dut a anomenar la nostra època com *l'era de la comunicació* i a la nostra civilització com la de la *cultura de la imatge*.

Observem l'immens potencial comunicatiu i persuasiu de les pantalles. Observem l'ús d'aquesta persuasió per part d'unes tècniques i suports ben publicitats, que no solament ajuden a divulgar els nous productes industrials i comercials competint entre si, sinó que també s'utilitzen per convèncer i imposar noves conductes socials, estratègies polítiques i hàbits culturals. Observem el desconcert –i a vegades la impotència– dels educadors més inquiets davant el magma de conceptes que cal assumir per plantejar-se una didàctica renovada que, sense perdre de vista les arrels, sigui capaç d'integrar les noves orientacions que des del discurs artístic malden per imposar-se. Tot això faria vàlida la necessitat de contemplar nous àmbits educatius o, dit d'altra manera, de regenerar i eixamplar la manera educativa d'interpretar i produir una cultura visual des de l'òptica de l'ensenyament i l'aprenentatge artístic imposada per la nostra quotidianitat docent. I això és el que hem volgut fer des d'aquestes pàgines, amb unes aportacions tan humils com vulgueu, però sinceres.

---

(\*) Aquest text porta una signatura, com a persona que ha coordinat els textos, però és fruit del treball d'un grup de professores i professors del Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica - Comunicació Audiovisual, de la Facultat de Formació del Professorat (UB): Emma Bosch, Sílvia Burset, Jaume Duran, Teresa Duran, Enric Mas, Begonya Samit, Lydia Sánchez i Rosa Tarruella.

Passem doncs de les intencions als fets. Aquestes pàgines neixen des de la constatació que un dels pocs avantatges que pot tenir un professor universitari és el de poder compartir la docència i la recerca amb gent que és del tot semblant a ell, en estudis i en tasques. Mentre que un professor de plàstica en un institut treballa generalment sol, o potser aïllat de la resta, a la universitat, si bé el contingut i la forma de la tasca docent podria ser equivalent, almenys pot ser compartida i debatuda amb els col·legues del mateix departament, aportant cadascú la seva pròpia línia de recerca, i fent-la esdevenir complementària a la recerca i tasca docent dels altres professors o a la que es du a terme des d'altres institucions o entitats educatives amb les quals manté una bona relació d'intercanvi.

A l'equip que ha redactat aquests articles això ens plau. És un equip incipient, on la majoria dels seus membres romanen encara perduts en aquella penosa escala de Jacob de les acreditacions universitàries, tan dificultoses d'obtenir des del camp de les humanitats. Al nostre departament conviuen dues àrees, la de Didàctica de l'Expressió Visual i Plàstica i la de Comunicació Audiovisual, que en altres latituds no solament es mantenen separades sinó que formen part de facultats ben distants entre si. La nostra convivència contínua ens ha fet adonar de les inèrcies i expectatives que es produeixen en un i l'altre camp d'estudis i dels possibles nexes que es podrien mantenir entre elles.

L'investigador britànic Andrew Hart<sup>1</sup> ens deia: «Caldrà contemplar la nova informació digital i les tecnologies de la comunicació com quelcom més que una senzilla font d'informació, o com una eina per a l'escriptura, o com un mitjà per a la interacció i intercanvi en xarxa [...] Mentre l'educació artística pot aportar molt a l'educació dels mitjans audiovisuals de la imatge comunicativa donada la seva preocupació per les formes i processos visuals, l'educació dels mitjans pot contribuir a l'educació artística pel seu interès en els entorns socioeconòmics i sobre la seva aplicació en la pedagogia crítica».

Ens sembla que aquest és un dels grans reptes de l'ensenyament i aprenentatge artístic. Consisteix en acceptar que l'educació estètica s'ha de comprendre com una manera singular de pensar, saber i actuar, com una *cultura*, que la pràctica de les arts, de totes les arts visuals –des del primer al novè art–, incloent-hi tots aquells artefactes que la tecnologia fa assequibles i quotidians, ja no és ni pot ser una *aptitud*, sinó una *actitud*, sobretot si coincidim amb Hans Robert Jauss<sup>2</sup> en entendre que l'experiència de la possibilitat d'obtenir experiències és estètica en ella mateixa.

Com passar, doncs, dels tradicionals requeriments, que des dels temaris administratius, es fan a l'educació artística, de cara a l'adquisició d'unes competències aptitudinals, vers l'adquisició d'unes competències actitudinals basades en la reflexió, l'experimentació i la transferència de coneixements?

Nosaltres hem decidit fer-ho poquet a poquet, pas a pas, de manera que periòdicament puguem anar fent balanç d'allò que en cercles polítics s'anomena l'estat de la qüestió, sense cap afany de pontificar, sinó d'exposar públicament les nostres

(1) *Art and Media Education in the Age of Digital Reproduction*. Conferència efectuada a la Universitat de València (juny, 2000).

(2) Jauss, H.R. (1972) *Pequeña apología de la experiencia estética*. Barcelona, Paidós, ICE de la UAB, 2002.

inquietuds mitjançant una raonada i raonable voluntat d'amplificar o qüestionar allò que s'ha vist i fet el darrer any. Som molt conscients que exposar en públic és arriscat, tota exposició ho és, però n'assumirem el risc, ja sigui per poder millor detectar i anticipar els errors de les nostres recerques, ja sigui per poder resoldre'n creativament les incògnites.

Així doncs, hem pensat que aquest número monogràfic de *Temps d'Educació* que teniu entre les mans es podria conformar en tres blocs o àmbits, i un epíleg:

- Un primer bloc, amb articles que contribueixin a situar el lector o lectora dins el marc epistemològic on s'inclou la nostra recerca. Aquest bloc s'inicia amb un article de Lydia Sánchez, encaminat a ubicar l'estudi de l'aprenentatge dels signes visuals, i més especialment de la imatge, que constitueix l'eix i motor de les nostres investigacions, dins el context de les aportacions fetes des de les diferents teories de la comunicació. El segueix un text redactat per Teresa Duran, on s'hi exposa la trajectòria i evolució històrica que ha seguit l'aprenentatge artístic i s'hi apunten alguns dels reptes que aquest aprenentatge planteja actualment amb la incorporació de l'anomenada *cultura visual*. També, seguint un fil narratiu historiogràfic, tanca el bloc un article fet per Jaume Duran en col·laboració amb Teresa Duran, sobre el naixement, l'evolució i les característiques formals del cinema, el còmic i la il·lustració, arts ben actives dins la cultura visual dels infants i sorprenentment oblidades en els programes docents.
- Un segon bloc, on es puguin contemplar aquelles experiències didàctiques i, consegüentment investigadores, dutes a terme en el context dels diferents nivells dels ensenyaments reglats. Begonya Samit s'interessa per allò que de més innovador aportà a l'experimentació i l'aprenentatge artístic la qualificada escola de la Bauhaus a l'inici del segle passat i per allò que, d'aquells mestres i tallers gràfics, roman encara avui en diferents centres i escoles especialitzades barcelonines. Sílvia Burset s'interessa per la manera com es comuniquen entre si els adolescents de l'Ensenyança Secundària Obligatoria, especialment des de l'ús icònic que fan dels seus blogs, recerca que li permet endinsar-se tant en les característiques d'aquests missatges com en les consegüents repercussions cognitives entre els seus emissors. Enric Mas ens fa partícips de la seva experiència com a artista invitat dins un programa municipal d'educació artística en centres d'Educació Primària al barri barceloní de la Ribera on, mitjançant l'ús de la fotografia, es perseguia obtenir una rellevant experiència artística entre els infants de vuit i nou anys. I tanca el cicle d'aquestes experiències educatives el treball d'Emma Bosch, efectuat amb els alumnes dels ensenyaments de mestre de la nostra Facultat, on l'objecte d'estudi és el llibre il·lustrat a fi de promoure la incorporació d'aquests dins l'espai docent reglat, pel fet que actualment constitueixen valuoses eines comunicatives d'una gran qualitat, assequibilitat i incidència en l'aprenentatge estètic.
- Un tercer bloc, on han estat convidades a participar algunes de les entitats públiques que contribueixen a l'educació estètica dels infants. Per atzar, o més aviat per voluntat recíproca, alguns membres del nostre departament mantenen bones relacions amb museus i xarxes de televisió, entitats evidentment preocupades per l'aprenentatge estètic dels infants i agents principalíssims de la cultura visual infantil. Són articles més breus i força més personals, tal com se'ls va encarregar i demanar, que vénen encapçalats pel de Manuel Barrios, director i

realitzador del programa *Una mà de contes*, que ha obtingut enguany el premi Nacional de la Generalitat de Catalunya, i el d'una de les guionistes d'aquest programa, Eulàlia Carrillo, que exposa els interrogants que els planteja la seva tasca quotidiana. Tanca el bloc un article de Teresa González, responsable del departament pedagògic del Museu Nacional d'Art de Catalunya, on és fàcil observar fins a quin punt hi ha confluència entre les pràctiques educatives dels museus i les pràctiques educatives dels centres escolars.

- I hi ha també un petit epíleg, a càrrec de Rosa Tarruella, en forma de comentari bibliogràfic, que reflecteix la praxi quotidiana de lectura que qualsevol educador practica amb assiduitat a fi de mantenir-se informat i amatent a les experiències alienes, als seus coneixements i representacions.

Esperem que aquests treballs ajudin a configurar un horitzó d'expectatives on s'hi puguin aplegar moltes més persones que les aquí citades, a fi de poder continuar intercanviant experiències sobre el món de la imatge, la comunicació i l'aprenentatge.

# Comunicació, imatge i aprenentatge

**Lydia Sánchez\***

## Resum

L'objectiu d'aquest treball és caracteritzar alguns dels contextos comunicatius visuals a través dels quals es produeixen, en la societat actual, aprenentatges no reglats. Sempre s'aprèn en el si d'algun context comunicatiu. Per tant, les característiques fonamentals de la comunicació també ho són dels processos d'aprenentatge, inclosos aquells en els quals la imatge juga un paper central. En aquest article s'ofereix una caracterització general de la comunicació, atenent els seus vessants més rellevants: socialització i transmissió de la informació a través de signes (en especial, els visuals).

## Paraules clau

comunicació, imatge, aprenentatge, cultura visual, símbol, signe, informació, socialització

*Recepció de l'original: 30 d'abril de 2008*

*Acceptació de l'article: 29 de maig de 2008*

## Introducció

Vivim en una cultura de la imatge. La nostra societat és cada cop més visual: videojocs, pel·lícules, fotoblogs, aparadors, logotips, programes de televisió, grafitis, prospectes, anuncis publicitaris, senyals de trànsit, etc. Els contextos comunicatius (siguin interpersonals, de grups, o de masses), en el si dels quals intercanviem informació i establim relacions socials, han anat incorporant cada cop més elements visuals que emissors i receptors han d'aprendre a utilitzar de manera adequada.

No és possible entendre la cultura visual actual sense fer referència als mitjans de comunicació. En particular, des de l'aparició dels mitjans de comunicació de masses, fins la incorporació de les noves tecnologies en els processos comunicatius, aquest vessant visual de la comunicació no ha fet més que augmentar, i s'ha convertit en un fenomen generalitzat. És tal la importància de la imatge en la nostra societat que hi ha autors que gosen parlar del «gir visual» de la cultura contemporània.

No és, per tant, exagerat dir que vivim en una cultura de la imatge. La comunicació audiovisual ha contribuït de forma decisiva a estendre aquest tipus de cultura a tot tipus de públics. Els nens i els joves no en són una excepció. Els referents culturals visuals d'aquests receptors procedeixen, en l'actualitat, i de manera primordial, de l'àmbit de la comunicació audiovisual. Alhora, aquest «gir visual» ha produït un canvi fonamental en el fet de com, i a través de quins canals, els nens adquireixen coneixements i desenvolupen les seves capacitats socials i cognitives. En la societat actual, els processos d'aprenentatge no es produeixen només a l'interior de les aules, o a

---

(\*) Doctora en Filosofia per la Universitat de Stanford. Professora del Departament de Didàctica de l'Educació Visual i Plàstica - Comunicació Audiovisual, de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona. La seva línia d'investigació es centra en la teoria i filosofia de la comunicació. Adreça electrònica: lsanchez@ub.edu

través dels mecanismes d'educació «reglats», sinó que els mitjans de comunicació hi tenen un paper fonamental.

En aquest treball partim, per tant, d'unes premisses bàsiques. En primer lloc, assumim que tot aprenentatge es produeix dins d'un context comunicatiu. En segon lloc, pensem que en la societat actual, aquests contextos comunicatius són significativament visuals i procedeixen, en bona mesura, de la comunicació audiovisual. En tercer lloc, l'eclosió dels mitjans de comunicació i de les noves tecnologies ha ampliat el tipus de contextos en els quals es produeixen els aprenentatges. En quart lloc, reconeixem que la comunicació serveix per dues funcions primordials<sup>1</sup>: la transmissió de la informació i el reforçament de la cohesió social. D'aquestes premisses deriven dues conclusions: *primer*, la comunicació a través de la imatge en contextos no reglats permet l'aprenentatge en el doble aspecte esmentat: adquisició d'informació i socialització; *segon*, l'ensenyament reglat hauria de prestar atenció i, potser, incorporar aquests nous contextos per a la consecució dels seus objectius.

## Què és la comunicació?

El terme «comunicació» té diferents significats. Dance i Larson (1976), per exemple, n'identifiquen 126 definicions diferents. Quelcom semblant ocorre amb les teories que intenten explicar aquest tipus de fenomen. Per exemple, Anderson (1996) recopila 249 teories de la comunicació.

Naturalment, tot i la disparitat de definicions i de teories, la comunicació és substancial a l'ésser humà. Per què ens comuniquem? Per què tenim aquesta necessitat? Com ho fem? Hi ha dos models teòrics generals que es corresponen amb les dues funcions bàsiques de la comunicació esmentades més amunt: *el model de comunicació com a transmissió d'informació* i *el model ritual*. Cadascun d'aquests models identifica elements essencials dels processos comunicatius.

Segons el primer model, l'acte comunicatiu implica que un emissor i un receptor intercanviïn informació mitjançant signes. En bona mesura, aquest és l'ús habitual que fem del terme «comunicació», i el que ha predominat en la història de la disciplina. Però la comunicació també està relacionada amb la idea de *comunió*, d'*associació*, de '*posar en comú*' amb els altres, de *participar*, de *compartir*. Des d'aquest punt de vista, la comunicació té una clara funció socialitzadora. Alguns autors (Carey, 1989) anomenen aquesta manera d'enfocar el tema *el model ritual de la comunicació*.

Les múltiples definicions de *comunicació*<sup>2</sup> que podem trobar als tractats subratllen un o altre dels aspectes esmentats. Fixem-nos, a manera d'exemple, en tres definicions:

- La comunicació ocorre quan els humans manipulen símbols amb la finalitat d'estimular el significat en d'altres humans (Infante, Rancer i Womack, 2003).

(1) Això no vol dir que la comunicació compleixi només les dues funcions esmentades. Naturalment, la comunicació també serveix per entretenir, estimular, persuadir, etc. (possiblement en el context d'alguna de les esmentades funcions).

(2) Vegeu Miller (2002, p. 4-5) i Infante (2003, p. 8).

- La comunicació humana és un procés en el qual una font (individu) inicia un missatge usant símbols verbals i no verbals, i claus contextuais, per expressar un significat a través de la transmissió d'informació de manera que es construeixen interpretacions similars o paral·leles per part del receptor (receptors) (DeFleur et al. 2005).
- La comunicació és un procés social en el qual els individus utilitzen símbols per establir i interpretar el significat del seu entorn (West i Turner, 2005).

Les tres definicions se centren en la comunicació humana<sup>3</sup>. Totes elles estableixen que la comunicació requereix l'ús de *símbols* (verbals o no verbals). Així mateix, les tres definicions estableixen que «comunicar» implica «interpretar», «construir», «establir», «estimular» *significats*. La definició de DeFleur et al. i la definició de West i Turner emfatitzen, a més a més, que la comunicació és un *procés*. En el primer cas, es tracta d'un procés de transmissió d'informació, i en el segon, d'un procés social.

Les tres definicions ens proporcionen una idea general de quins són alguns dels elements bàsics que formen part dels actes comunicatius. Són definicions que apelen a un procés en el qual intervé un emissor i un receptor, un sistema de representació per codificar i descodificar missatges, i els efectes que es produeixen en el receptor com a conseqüència de la recepció d'aquests missatges. Així mateix, aquestes definicions subratllen la funció social i de transmissió d'informació a què ens hem referit abans.

Resumint-ho, de les definicions anteriors es poden destacar els següents aspectes:

- La comunicació és un procés social.
- La comunicació és un procés de transmissió d'informació.
- En la comunicació intervé un emissor i un receptor.
- La comunicació es porta a terme usant símbols (verbals o no verbals).
- La comunicació es porta a terme usant claus contextuais.
- La comunicació produeix significats.

En els apartats següents, examinarem amb més detall les característiques fonamentals de la comunicació.

## La comunicació com a procés simbòlic

La comunicació es produeix, segons les definicions anteriors, mitjançant l'ús de símbols. Però, què són els símbols? En general, se sol usar el terme «símbol» per distingir entre comunicació humana i animal. Els animals, si es comuniquen, ho fan tan sols a través de senyals. Però els humans, ho podem fer amb símbols. Els símbols són un tipus de signes no naturals, intencionals i regits per regles culturals convencionals. Però hi ha diverses maneres d'entendre aquest concepte.

Segons Pierce, els símbols són un tipus de signe. Un signe és qualsevol cosa que pugui ser interpretada. Pierce pensa que la relació *significa* és una relació triàdica entre un *signe*, un *objecte* i un *interpretant*. Considerem la situació en què Robinson Crusoe

(3) Alguns autors opinen que la comunicació és un fenomen característic només dels éssers humans. Sembla evident, no obstant, que també existeix la comunicació animal. Des del nostre punt de vista, una teoria general de la comunicació hauria d'explicar ambdós tipus de fenòmens.

veu una petjada a la sorra de la platja. La petjada és un signe del fet que hi ha un altre ésser humà a l'illa, a saber, Divendres. Divendres és l'objecte que ha determinat la petjada. El pensament de Robinson Crusoe que hi ha algú més a l'illa és l'interpretant del signe. Divendres, l'objecte, ha causat (determinat) en Robinson Crusoe un pensament a través d'un signe. És a dir, un signe és quelcom en la mesura que pot produir una interpretació.

Pierce classifica els signes en *indícis*, *icones* i *símbols* segons quina sigui la relació que guarda el signe amb l'objecte. Els indícis es refereixen a objectes concrets sense descriure'ls, com fan els díctics. Les icones (per exemple, les fotografies o els mapes) comparteixen característiques amb els objectes a què es refereixen, de tal manera que es pot establir un isomorfisme entre icona i objecte. Per últim, els símbols es refereixen a quelcom en virtut d'una regla (convenció, hàbit) que permet la seva interpretació.

Hi ha autors que diferencien entre signes *naturals* i *artificials*. Un *signe natural* es refereix a una altra cosa gràcies a l'existència d'una connexió causal (natural) entre el senyal i la cosa representada. Per exemple, la temperatura corporal alta és un signe d'infecció, el fum és un signe de foc, els núvols són un índex de pluja, etc. Els signes naturals no són intencionals.

En canvi, els signes artificials desperten o invoquen, a través d'una convenció, i en aquells que pertanyen a una mateixa comunitat lingüística, un significat que s'espera estandaritzat. Alguns autors, com ara Cassirer, mantenen que sols hem de considerar realment signes els artificials, és a dir, els signes intencionals humans. Els símbols serien, justament, aquest tipus de signes.

La relació entre el símbol i allò a què es refereix és arbitrària, i no natural, contràriament al que passa en el cas dels signes naturals. Un cop s'ha elegit un símbol per designar una cosa, una convenció obliga els parlants de la corresponent comunitat a usar aquest símbol particular per referir-se a la dita cosa. D'aquesta manera, s'estabilitza el seu ús comunicatiu i cada símbol invoca *significats* similars en els diferents parlants. Ara bé, aquesta relació entre símbol i significat és imperfecta. Els símbols poden invocar diferents significats en diferents parlants. Aquest fet genera problemes de comprensió i de comunicació, ja que el missatge transmès mitjançant els símbols pot ser interpretat de maneres diverses, algunes no coincidents amb el significat pretès per l'emissor.

De totes formes, com he suggerit abans, en el cas de la majoria de símbols es pot esperar que hi hagi un cert grau de significat compartit entre els seus usuaris competents. Això ocorre perquè els símbols usats per emissor i receptor són fruit d'una experiència social, cultural, lingüística i històrica compartida. Com més gran sigui l'experiència compartida entre emissor i receptor, menor serà la bretxa semàntica entre ells.

Sembla clar, pel que s'ha dit, que els signes naturals no poden ser considerats elements dels processos comunicatius. Com ha emfatitzat Millikan (1984), les meres relacions causals no garanteixen l'existència de la comunicació. En l'exemple de Robinson Crusoe, la petjada no comunicaria res perquè Divendres no l'hauria deixada amb aquesta intenció.

Millikan argumenta que la comunicació és un fenomen de caràcter biològic, que s'origina amb l'existència d'organismes vius, i que tindria la seva expressió més simple en els signes generats per les formes més simples d'aquests organismes per tal de transmetre informació i donar ordres. Podem anomenar aquest tipus de signes *representacions*. Les representacions serien el tipus de signes capaços de ser usats per comunicar.

Segons aquesta teoria, els signes naturals no són representacions perquè no estan *dissenyats* per representar res. Una petjada no està dissenyada per indicar que ha passat algú i, per tant, la petjada no representa. A més, perquè un signe sigui una representació n'hi ha de haver un possible consumidor. En el cas de la petjada, per exemple, no hi ha un consumidor per qui estigui destinada.

Les representacions, a més, tenen condicions de veritat. És a dir, se'n pot predicar que són vertaderes o falses depenent del fet que certa condició sigui satisfeta o no ho sigui per la realitat. A voltes s'indica això parlant de *representacions proposicionals*, és a dir, representacions que són vehicles d'un contingut precís, d'una *proposició* (si volem utilitzar l'expressió filosòfica clàssica), o d'un estat de coses possible (si adoptem la terminologia del *Tractatus* de Wittgenstein). Millikan, per tant, ens proposa una teoria realista del fenomen de la representació, i accepta la teoria de la correspondència de la veritat, en sintonia amb la major part de recerca contemporània en l'àmbit de les ciències cognitives.

Com hem vist, la teoria millikaniana no estableix una línia divisòria categòrica entre l'home i els animals quant a l'explicació dels trets fonamentals de les representacions. La comunicació implica l'ús de representacions, però aquestes no són exclusives de l'home. No estem parlant, per tant, en aquest cas, de símbols entesos en el sentit de Cassirer.

La paraula «símbol» també se sol usar per emfatitzar el fet que els signes evocuen en els parlants valors, dissenys, emocions, etc. Duran (2007a), per exemple, diu que un símbol és un signe que «*transcendeix la mera realitat a la que representa*». Segons aquest punt de vista, el que caracteritza els símbols és que són vehicles de comunicació que *despert*en en els parlants emocions, dissenys, expectatives o *al·ludeixen* a valors idealitzats a través d'una convenció cultural, però que no refereixen a fets en el món i no tenen condicions de veritat. Aquest seria el cas, per exemple, del colom de la pau, o d'una senyera. Per tant, la comunicació, en el cas de l'ús de símbols, no consistiria en transmissió d'informació (com a mínim, no d'un paquet informatiu discret i tancat, el *significat literal* del signe, que podria ser satisfet pel món o no ser-ho), sinó que s'adiu més amb els trets que el model ritual li atribueix; en especial, amb l'aspecte socialitzador. Tot i així, hem de destacar que també en el cas de la comunicació mitjançant símbols ens trobem amb el que semblen elements claus quan parlem de comunicació: la intencionalitat per part de l'emissor, i l'existència de regles convencionals.

En el cas dels llenguatges audiovisuals ens trobem davant d'un problema afegit als esmentats, que consisteix en la varietat i variabilitat dels seus lèxics icònics. En molts casos, en especial els que involucren l'art i les formes de comunicació anàlogues, l'emissor (el creador, en aquest cas) es pot constituir en autor del llenguatge simbòlic que utilitzarà en els seus productes. El receptor haurà d'esbrinar les regles

d'aquest llenguatge per poder accedir al missatge que l'autor el proposa a través d'un vocabulari d'imatges.

Però, més enllà de les diferències teòriques sobre què és un símbol, el que ens importa destacar sobretot és que, en els processos d'aprenentatge que el porten a comunicar-se amb èxit en diferents contextos, el nen ha d'adquirir coneixement de les regles d'ús dels símbols que serveixen per comunicar; s'ha de fer competent en les pràctiques o *jocs* (per posar-ho en termes del Wittgenstein de les *Investigacions*) simbòlics, ja sigui per adquirir la informació que les representacions vehiculen, o per explorar les condicions per al·ludir o evocar les diferents varietats de símbols.

## La comunicació com a transmissió d'informació

La idea bàsica del *model de transmissió* és que la comunicació consisteix en un intercanvi d'informació mitjançant representacions amb la finalitat d'influir en la conducta del receptor, o en la seva arquitectura mental. Segons aquest model, els actes comunicatius humans requereixen un emissor que *decideix* intencionadament iniciar el procés d'enviament d'un *missatge* per expressar un cert significat. L'emissor *codifica* el significat desitjat a través d'uns *símbols*, signes, o representacions concretes (verbals o no verbals) que tenen associades unes interpretacions convencionals que el receptor també coneix. El missatge es transmet a través d'un canal. El receptor *rep* els signes, els *identifica* i *descodifica* el missatge utilitzant el seu coneixement dels significats convencionals associats als símbols. Com a resultat de la interpretació del missatge, el receptor veu alterades les seves disposicions a la conducta. És a dir, la comunicació produeix efectes en l'estructura cognitiva del receptor.

En aquest procés, emissor i receptor solen intercanviar el seus papers constantment i simultàniament, utilitzant tot tipus de claus derivades del context que fan possible la comprensió adequada del missatge. Els processos comunicatius són, per tant, *transaccionals*, *simultanis* i *interactius*. Emissor i receptor es veuen involucrats en un procés mutu de cooperació en la construcció del missatge.

Hem dit que l'emissor decideix *intencionadament* enviar un missatge. No obstant, hi ha autors que creuen que la intencionalitat no és una condició necessària de la comunicació. Watzlawick, per exemple, pensava que *no es pot no comunicar*. Segons aquest autor, hi ha intercanvi d'informació també al nivell inconscient i involuntari. De fet, tot comportament en presència d'una altra persona és comunicació. Des del nostre punt de vista, però, i com ja hem esmentat a la secció anterior, la intencionalitat és una marca necessària de la comunicació.

Sovint la interpretació del missatge per part del receptor no coincideix amb el significat pretès per l'emissor. Emissor i receptor poden entendre coses diferents degut, per exemple, al *soroll* que interfereix en l'acte comunicatiu. Diferències cognitives, psicològiques, socials, o culturals poden reduir la precisió amb què el missatge és interpretat pel receptor. Com veurem més endavant, això és encara més evident en el cas de les imatges, en ser aquestes més ambigües i polisèmiques que les paraules. No obstant, la coincidència absoluta no sol ser una condició necessària perquè es produeixi comunicació. En general, aconseguim intercanviar informació sobre el món i sobre els nostres propis estats mentals encara que el grau de precisió en el procés d'interpretació no sigui total.

En el cas de la comunicació interpersonal, aquest problema d'imprecisió semàntica se sol contrarestar amb la capacitat de *resposta (feedback)* del receptor, i la capacitat que té l'emissor de posar-se *en el lloc del receptor* (la funció del *role-taking*), per així adequar el seu missatge a les capacitats del receptor i a les condicions del context. Totes dues funcions serveixen per evitar, tant com sigui possible, la bretxa semàntica entre ambdós interlocutors. El receptor pot indicar a l'emissor, amb respostes tant verbals com no verbals, com ha interpretat el missatge. D'altra banda, l'emissor pot ajustar el seu missatge *posant-se en el lloc* del seu interlocutor, facilitant així que la interpretació del receptor s'ajusti al significat original pretès. En la funció de *role-taking*, l'emissor intenta imaginar-se el missatge des del punt de vista del receptor, considerant si aquest podrà entendre el dit missatge tal i com ha estat formulat, o si necessita modificar-lo. Aquest paper de l'emissor, juntament amb el *feedback*, ajuda a fer que el significat reconstruït pel receptor s'assembli al significat pretès.

Les funcions de *role-taking* i de *feedback* permeten articular una versió de la comunicació interpersonal caracteritzada per la simultaneïtat i la interactivitat. No hi ha dubte que els nens han d'aprendre a exercir totes dues funcions i que tenen, especialment la de *role-taking*, un paper decisiu en el procés de socialització del nen. Posar-se en lloc de l'altre, formant hipòtesis sobre les seves intencions, desigs, creences, etc., forma part de l'essència de la socialització.

Un altre element de crucial importància en tot acte comunicatiu i d'aprenentatge és el context. Podem distingir diversos elements contextuals: per exemple, el context físic, el sociocultural, o el de relació entre emissor i receptor. Tots ells condicionen i imposen restriccions que concerneixen allò que es diu, a qui es diu, de quina manera es diu, etc. El procés d'aprenentatge implica, per tant, adquirir habilitats que permetin el nen a usar les eines que millor li serveixin per comunicar-se en diferents circumstàncies.

En el cas de la comunicació mediada per la tecnologia, el model de transmissió és, bàsicament, el que hem exposat. La comunicació, però, es pot veure com un continu que va des de la relació interpersonal més estreta entre emissor i receptor, a les formes tradicionals de comunicació de masses. Que uns mitjans caiguin en un indret o un altre en aquest continu depèn del grau de control i de participació que el receptor tingui en el procés de comunicació. En el cas dels mitjans de comunicació de masses tradicionals, el poder que tenen els receptors per alterar el missatge transmès és pràcticament inexistent.

No obstant, les noves tecnologies estan produint canvis substancials en aquest tipus de comunicació, permetent els receptors a convertir-se ells mateixos en emissors. Els receptors tenen més control sobre el missatge i els continguts que consumeixen. Desapareix així l'estructura jerarquitzada de la comunicació tradicional, en la qual el comunicador professional és l'encarregat de produir i transmetre el missatge. El receptor guanya en autonomia i poder de producció.

Aquest canvi estructural en la comunicació té, des del nostre punt de vista, clares conseqüències educatives. Els receptors actuals creixen en una societat en la qual, alhora que consumeixen continguts audiovisuals, també els produeixen i distribueixen. L'infant i el jove de la societat actual no són un mers receptors passius de la cultura audiovisual que l'envolta, sinó que també són agents actius que coneixen tant les regles d'ús com les de construcció dels productes audiovisuals.

## La comunicació com a procés social

Com hem dit, comunicar serveix per transmetre informació i per establir vincles socials i afectius amb els nostres congèneres. Per tant, hauria de ser possible, a priori, trobar una teoria de la comunicació que expliqués ambdues funcions. Hi ha autors, no obstant, que mantenen que dites concepcions de la comunicació porten a models teòrics incompatibles<sup>4</sup>.

La comunicació com a transmissió d'informació ha constituït el model predominant a l'hora de teoritzar sobre la naturalesa dels actes comunicatius. Alguns autors, no obstant, han qüestionat aquest model. Així, per exemple, Radford (2005) manté que aquest model no és més que una metàfora que forma part d'un dels discursos dominants sobre la naturalesa de la comunicació. Com exemples de models alternatius de la comunicació, Radford presenta els representats per les tradicions hermenèutica i semiòtica. En la tradició hermenèutica la comunicació no s'entén en termes d'«emissor», «receptor», «codificació», «descodificació», «transmissió», etc., sinó en termes d'«interpretació», «comprensió» i «conversa». La comunicació no es concep com a transmissió d'idees, significats, continguts o missatges, d'una ment a una altra, sinó com la creació mútua de significat dins d'una conversa.

En el cas de la tradició semiòtica, el que és important és la relació del receptor amb el text, no la relació entre emissor i receptor. El procés d'interpretació dels símbols que du a terme el receptor no té res a veure amb la intenció de transmetre un significat per part de l'emissor. El text és interpretat no segons les suposades intencions de l'emissor, sinó en termes d'una interacció complexa entre receptor i text. El significat d'un text no resideix, per tant, en les seves paraules, o en les intencions de l'emissor. El significat sorgeix de la interacció del lector amb el text mateix. La comunicació es dona entre el text i el receptor, no entre l'autor i el lector.

Autors com Carey (1989) o van Zoonen (1994) proposen entendre la comunicació com a *ritual*. Si pel model de transmissió la comunicació consisteix fonamentalment en un traspàs d'informació, la concepció ritual se centra en la contribució de la comunicació a la construcció i el manteniment de la comunitat a través de rituals, relats, creences i valors compartits. La comunicació, segons aquest punt de vista, té a veure amb *comunió* i *comunitat*, amb participació, associació, amstat, i possessió d'una fe comuna, més que amb transmissió de contingut (Carey a McQuail, 2002, p. 39).

La comunicació de masses serveix de manera clara aquest propòsit. Els mitjans de comunicació no sols transmeten informació, sinó que, a més a més, realitzen, en les societats actuals, funcions òbvies de foment de la cohesió social (van Zoonen, a McQuail, 2002, p. 54). Els processos de socialització de nens i joves estan, en l'actualitat, mediats pels mitjans de comunicació. I encara més pel fet que les noves tecnologies permeten no tan sols consumir, sinó també produir aquests tipus de continguts en els quals la imatge juga un paper central.

(4) Van Zoonen (1994), per exemple, manté que els dos models parteixen de pressupòsits filosòfics diferents. El model de transmissió es basa en una concepció realista de l'estructura del món i del coneixement i, en canvi, el model ritual ho fa en pressupòsits idealistes o constructivistes associats a una idea de la realitat com a construcció lingüística.

## Comunicació a través de la imatge

Hem estat caracteritzant la comunicació atenent dues de les seves funcions principals: *transmissió d'informació* i *contribució a la cohesió social*. La comunicació a través de la imatge, encara que presenta característiques pròpies, sembla que també haurà de servir, per tant, per complir amb les funcions esmentades. Com ho fa? Què comuniquen les imatges? Com es pot explicar l'ús de les imatges en el si dels processos comunicatius?

Les imatges comuniquen, al menys, de dues maneres diferents. En primer lloc, les imatges poden ser representacions amb contingut proposicional. Per exemple, les imatges que es posen a les portes del lavabo de dones tenen, com a contingut proposicional, l'equivalent al que ens diu la frase: «Això és un lavabo de dones». En aquest sentit, doncs, i d'acord amb el model de transmissió que hem caracteritzat prèviament, podem dir que les imatges poden transmetre informació. Qualsevol imatge que pertanyi a un lèxic estandarditzat té contingut proposicional i, per tant, pot servir per a comunicar aquest contingut. En segon lloc, les imatges poden comunicar en tant que símbols que poden despertar emocions en el receptor. Per exemple, la imatge del colom de la pau pot despertar en el receptor sentiments associats amb aquesta idea.

En tots dos casos, el context juga un paper primordial. Allò que veiem ve determinat, en part, pel context cultural, històric i personal. Tot acte visual ocorre en un context que orienta i determina el que percebem. Som observadors competents quan coneixem les regles (tant sintàctiques com semàntiques) i condicions que permeten veure quelcom en un context concret. La competència interpretativa visual ens permet *llegir* les imatges, i extreure'n informació.

Les imatges, per tant, es poden llegir. Les imatges poden explicar històries<sup>5</sup>, que sempre operen dins d'un context social. Per ser capaços de llegir les històries visuals hem de tenir coneixement contextual de diferents tipus: coneixement de la història de la imatge, coneixement de les convencions que s'usen per construir aquestes històries, coneixement compartit de les històries representades, coneixement intertextual, coneixement de les convencions tècniques, etc. Això no garanteix, no obstant, que el lector encerti en la lectura que en fa. Sempre és possible equivocar-se.

Els nens arriben a l'escola capaços de llegir històries en les múltiples imatges que els envolten en el seu entorn més immediat: els grafitis de les parets de la ciutat, les pel·lícules, els dibuixos animats, els senyals de trànsit, els logotips, etc. És a dir, els nens arriben a l'escola amb una competència interpretativa visual notable adquirida a través dels diversos contextos de comunicació visual que els envolten. Atès aquest bagatge cultural i d'aprenentatge, hi ha almenys tres tipus de contribucions que l'escola podria fer en aquest nou àmbit visual. En primer lloc, el docent podria utilitzar les noves tècniques audiovisuals per tal de transmetre informació i coneixement.

(5) Per exemple, els llibres il·lustrats expliquen històries a través d'imatges. Alguns d'aquests llibres només tenen imatges. El lector ha de ser capaç, a través de la seva competència interpretativa visual, d'extreure la història de les imatges. Quan el receptor no té encara aquesta competència, un mediador pot llegir i explicar la història al receptor. D'aquesta manera, no solament s'ensenya al receptor a ser competent, sinó que a més es porta a terme la funció socialitzadora de la comunicació (Duran, 2007b; Bosch, 2007).

En segon lloc, l'escola podria ser un lloc on desenvolupar les competències en l'ús de llenguatges visuals que els alumnes porten de fora (o iniciar-los en l'adquisició de les mateixes). I per últim, l'escola podria ser un lloc on reflexionar sobre les regles que permeten els alumnes entendre allò que veuen i com ho veuen.

## Referències

- Anderson, J. (1996) *Communication theory: Epistemological foundations*. Nova York, Guilford.
- Baran, S.; Davis, D. (2006) *Mass communication theory: Foundations, ferment, and future*. Belmont, Wadsworth.
- Bosch, E. (2007) «Hacia una definición de álbum». *Anuario de investigación en literatura infantil i juvenil*, 5, pp. 25-45.
- Carey, J. (1989) «A cultural approach to communication», a McQuail [ed.] *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*. Londres, Sage Publications, pp. 37-45.
- Craig, R. (1999) «Communication theory as a field». *Communication Theory* (Oxford, Blackwell Publishing), 9 (2), pp. 119-161.
- Dance, F.; Larson, C (1976) *The functions of communication: A theoretical approach*. Nova York, Holt, Rinehart and Winston.
- DeFleur, M.; Kearny, P.; Plax, T.; Melvin, L.; DeFleur, M.L. (2005) *Fonamentals of Human Communication*. Nova York, McGraw-Hill, 3a ed.
- Duran, T. (2007a) «Efectos i afectos derivados de la lectura visual del álbum» Simposi *Nous impulsos en la investigación en el álbum ilustrado* (Barcelona, 27-29 setembre).
- (2007b) *Àlbums i altres lectures*. Barcelona, Associació de Mestres de Rosa Sensat.
- Infante, D.; Rancer, A.; Womack, D. (2003) *Building communication theory*. Long Grove, Waveland Press, 4a ed.
- Littlejohn, S.; Karen, R. (2005) *Theories of Human Communication*. Belmont, Wadsworth.
- Manghani, S.; Piper, S.; Simons, J. (2006) *Images: a reader*. Londres, Sage Publications.
- McQuail, D. [ed.] (2002) *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*. Londres, Sage Publications.
- Miller, K. (2002) *Communication Theories: Perspectives, Processes, and Contexts*. Boston, McGraw-Hill.
- Millikan, R. (1984) *Language, thought and other biological categories*. Cambridge, MIT Press.
- Radford, G. (2005) *On the Philosophy of Communication*. Wadsworth Publishing Company.
- Schirato, T.; Webb, J. (2004) *Understanding the visual*. Londres, Sage Publications.
- Van Zoonen, L. (1994) «A 'new' paradigm?», a McQuail [ed.] *McQuail's Reader in Mass Communication Theory*. Londres, Sage Publications, pp. 48-59.
- West, R.; Turner, L. (2005) *Teoría de la comunicación. Análisis y aplicación*, Boston McGraw-Hill.
- Wittgenstein, L. (1973) *Tractatus Logico-Philosophicus*. Madrid, Alianza.
- (1983) *Investigacions filosòfiques*. Barcelona, Laia.

## *Comunicación, imagen y aprendizaje*

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es caracterizar algunos de los contextos comunicativos visuales a través de los cuales se producen, en la sociedad actual, aprendizajes no reglados. Aprender se da siempre en el sí de algún contexto comunicativo. Por lo tanto, las características fundamentales de la comunicación también lo son de los procesos de aprendizaje, incluso aquellos donde la imagen tiene un papel central. En este artículo se ofrece una caracterización general de la comunicación, atendiendo a sus vertientes más relevantes: socialización y transmisión de la información a través de signos (en especial, los visuales).

**Palabras clave:** comunicación, imagen, aprendizaje, cultura visual, símbolo, signo, información, socialización

## *Communication, image et apprentissage*

**Résumé :** L'objectif de ce travail est de caractériser certains contextes communicatifs visuels au travers desquels se produisent, dans la société actuelle, des apprentissages informels. On apprend toujours au sein d'un contexte communicatif. Par conséquent, les caractéristiques fondamentales de la communication le sont aussi des processus d'apprentissage, y compris ceux dans lesquels l'image joue un rôle central. Dans cet article, nous offrons une caractérisation générale de la communication, en nous en tenant à ses aspects les plus importants : socialisation et transmission de l'information au travers des signes (et tout particulièrement des signes visuels).

**Mots-clés :** communication, image, apprentissage, culture visuelle, symbole, signe, information, socialisation

## *Communication, Images and Learning*

**Abstract:** The aim of this work is to explore situations today in which visual communication leads to non-classroom learning. Something is always learnt from any communicative context. As a result, the basic features of communication are also features of learning processes, including processes in which images play a central role. This article examines communication broadly, focusing on its most important aspects: socialisation and the transmission of information through signs, particularly visual ones.

**Keywords:** communication, image, learning, visual culture, symbol, sign, information, socialisation