



Cómo citar el artículo

Monsalve Fernández, A.Y. & Arango Restrepo, G.J. (2015). El giro lingüístico en relación con la investigación en red. *Revista Reflexiones y saberes*, 3 (4) 27-38. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/729/1256>

El giro lingüístico en relación con la investigación en red

Turns of Phrase in Relation to Collaborative Research

Magíster en Educación, Universidad Católica de Oriente
Licenciada en Lengua Castellana, Universidad de Antioquia
Docente Investigadora de la Fundación Universitaria Católica del Norte
Investigadora del Grupo Cibereducación
aymonsalve@ucn.edu.co

Gabriel Jaime Arango Restrepo
Estudiante de Maestría en Filosofía, Universidad Pontificia Bolivariana
Filósofo, Universidad Pontificia Bolivariana
Docente de la Fundación Universitaria Católica del Norte
gjarangor@ucn.edu.co

Resumen

El lenguaje se ha transformado a la par con la sociedad y es una de las formas como se evidencian las transformaciones sociales y culturales. En este marco, el siglo XXI ha sido el epicentro para el desarrollo del lenguaje en espacios diversos y con nuevos fines que atañen a la construcción de conocimiento y a la ampliación de posibilidades para el encuentro con el otro. En este texto se da cuenta, de manera especial, de cómo ese giro lingüístico se relaciona con una nueva realidad humana evidenciada mediante la investigación.

Palabras clave: Colaboración, Comunicación, Giro lingüístico, Investigación, Lenguaje, Red.

Abstract

Language has transformed simultaneously with society and is one of the ways we can verify social and cultural transformations. In this context, 21st century has been the epicenter for the development of the language in different fields and has new goals related to the construction of knowledge and the widening of possibilities to meet the other people. In this article is presented, in a special way, how turns of phrase are related to a new human reality which is verified through research.

Keywords: Collaboration, Communication, Linguistic turns of phrase, Research, Language, Network.

Introducción

Ser persona o ser "humano" va mucho más allá de la presencia física en un entorno determinado, el hecho de ser exige de entrada una presencia, pero el tiempo nos ha ido enseñando cómo esa presencia no necesariamente atiende a que el sujeto esté físicamente en un espacio. La virtualidad brinda múltiples posibilidades para la comunicación en entornos desde la red, con lo cual se generan nuevas formas de *estar* en contacto con el otro haciendo uso del lenguaje como el mediador por excelencia dentro de todos los procesos. A continuación se ahonda en el giro lingüístico, partiendo de un acercamiento conceptual a él, para llegar a la comprensión de cómo la investigación en entornos virtuales se materializa gracias a dicho giro.

Un acercamiento al giro lingüístico

Es posible admitir que, a partir del siglo XX, el abordaje cognoscitivo de la realidad ha cambiado, entre otras cosas, debido a la importancia que ha tomado el lenguaje luego del giro lingüístico. Al respecto, dice Habermas:

Después del giro lingüístico todas las explicaciones parten de la primacía del lenguaje común. La descripción de estados y situaciones de lo que sucede en el mundo objetivo, igual que la autopresentación de las vivencias subjetivas depende del uso interpretativo del lenguaje común. Por eso la expresión intersubjetivo ya no se refiere al resultado de una convergencia observable de pensamientos o representaciones de distintas personas, sino al hecho de compartir previamente una precomprensión lingüística o un horizonte del mundo de la vida dentro del cual los miembros de una comunidad de interpretación se encuentran ya antes de empezar a entenderse unos con otros sobre algo en el mundo (citado por Rasner, 2014, p.3).

Ahora bien, ¿en qué consiste dicho giro lingüístico? A esto responde Carlos Rojas afirmando que es un fenómeno *ruptural*, en el cual se han acuñado diversas filosofías contemporáneas (2006, p.67). En efecto, el giro lingüístico rompe con la tradición filosófica, para la cual el lenguaje es la exteriorización del pensamiento. Así, este último posee la primacía sobre aquel, que “no es sino el revestimiento externo de la idea” (p. 68). Esta es, básicamente, la tradición platónico-aristotélica acerca del lenguaje, la cual se conservó casi intacta hasta la Modernidad. A partir de la época del Romanticismo, y en adelante, habrá varias rupturas frente a la concepción del lenguaje, a saber: el giro semiótico, el giro lingüístico como tal y el giro hermenéutico.

Peirce es denominado el responsable del giro semiótico. Su teoría del signo afirma que este es un representamen, es decir, “una cosa que está en lugar de otra para alguien, en algún sentido o capacidad” (Peirce citado por Linares, 2003, p. 4). Dicho signo obliga a dividir los objetos de la realidad en dos: el objeto dinámico o mediato, el cual es “exterior al signo” (p. 5) y el inmediato, el objeto tal y como el signo lo representa. Ahora bien, dado que los objetos mediatos solo pueden ser conocidos por el ser humano como objetos inmediatos, la realidad está envuelta por el lenguaje, visto como sistema de signos:

Nuestro acceso epistémico al mundo no es al mundo sin más, sino a un mundo ya nombrado, ya hablado, ya rotulado, donde todos y cada uno de los objetos, de los hechos, de los acontecimientos, e incluso de las sensaciones, de las emociones, de los recuerdos tienen nombres o se entienden, significan, nos dicen algo, a través de las palabras que los describen (Rivas, 2002, p.65).

De este modo, todo conocimiento de la realidad está mediatizado por el lenguaje y no más que por la triada: *signo* o representamen, *objeto* e *interpretante*, en la cual el primero suscita el tercero y, a su vez, este se convierte en aquel y así hasta el infinito, produciendo un enriquecimiento del lenguaje y, por ende, del conocimiento, teniendo en cuenta que dicho conocimiento es concebido de manera diferente a la tradicional, esto debido al revestimiento realizado por el lenguaje sobre la realidad.

Podría decirse que con Humboldt se instaura un incipiente giro lingüístico. Para él “la palabra se refiere al concepto, pero al concepto tal y como ha sido constituido por la palabra, es decir, dentro de una lengua determinada” (Rojas, 2006, p.79), la cual expresa una forma de entender el mundo. Lo que se sigue de esto es una pluralidad de relaciones entre el concepto y la cosa, dependiendo esta de la visión de mundo en que sea expresada: “esto significa que no queda asegurada la universalidad cognoscitiva, puesto que el concepto que el entendimiento posee es el que le proporciona la lengua, una lengua determinada, la lengua del hablante. Y de esa manera no hay universalidad de referencia a la cosa; cada lengua organiza el mundo desde sí misma” (p.79).

La teoría de Saussure camina por los mismos senderos de Humboldt. Luego de aseverar en su *Curso de lingüística general* que el signo lingüístico lo es de la imagen que la cosa deja grabada en la mente y no

de la cosa (1945, p.91), afirma que dicho signo es arbitrario, es decir, no hay relación natural entre la secuencia de letras que conforman el signo lingüístico y el significado, sino que una convención social dada dentro de una institución es la que proporciona esta unión (p.94). Con esto, Saussure reconoce la íntima relación entre lenguaje, como conjunto de la lengua y el habla, y sociedad, como institución de seres humanos que construyen un sistema de signos:

Saussure define la lengua como parte esencial del lenguaje, que es a la vez el producto social de la facultad de lenguaje y el conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social que permiten el ejercicio de la facultad de lenguaje en los individuos (la facultad de lenguaje es algo natural, en tanto que la lengua es algo adquirido y convencional, es exterior al individuo, ya que por sí mismo no la puede crear ni modificar) [...] Define el "habla" como el acto del individuo que realiza su facultad de lenguaje por medio de la convención social que es la lengua (Bigot, s.f., p.47).

En el caso de Wittgenstein, su preocupación por la naturaleza de la lógica lo lleva, al igual que a Saussure, a hacer un riguroso análisis del lenguaje. Así pues, toda proposición se compone de proposiciones simples, conformadas a su vez por nombres. La verdad de una proposición está determinada por su correspondencia o no a un hecho, el cual está compuesto por estados de cosas:

A los nombres de las proposiciones simples corresponden objetos de los estados de cosas, y unos y otros se configuran según la misma forma lógica. El sentido de una proposición es, entonces, el estado de cosas que la proposición representa, que puede darse o no darse, según la proposición sea verdadera o falsa, pues es claro que no solo las proposiciones verdaderas tienen sentido, sino también las falsas (Flórez, 2001, pp.2-3).

Teniendo en cuenta lo anterior, se estaría evitando sobrepasar los límites del lenguaje, los cuales se ciñen a los hechos experimentables: "La principal idea [de Wittgenstein] fue que podemos ver más que lo que podemos decir" (Pears citado por Rorty, 1992, p.226).

El Wittgenstein de las *Investigaciones Filosóficas* constata la inextricable relación del lenguaje con la vida del ser humano (Flórez, 2001, p. 4), a partir de los "juegos de lenguaje". Estos designan incontables contextos o situaciones, reales o inventadas, determinados por las actividades "en que los hombres se involucran mediante el lenguaje" (p.5). La identificación entre lenguaje y vida queda corroborada por la expresión del filósofo austriaco: "imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida" (*Investigaciones Filosóficas* 19). La consecuencia de ver el lenguaje como incontables juegos de lenguaje hace que quien lo estudie deba volver la mirada, como en Humboldt, a cada cultura:

Puesto que cada juego tiene sus propias reglas, no hay reglas comunes a todos los juegos de lenguaje; cada familia de enunciados y cada régimen de discurso es inconmensurable. Nótese que el giro lingüístico de Wittgenstein es también un giro hermenéutico, pues los juegos de

lenguaje es necesario interpretarlos en el marco amplio de una forma de vida, es decir, de una cultura (Rojas, 2006, p.69).

Ya desde Nietzsche es posible hablar de un giro hermenéutico, en cuanto que para él "no hay hechos sino interpretaciones, interpretaciones de hechos" (p.71). No obstante, en Heidegger se encuentra el giro hermenéutico decisivo, dado que él "entiende que el comprender no es primariamente una operación textual o un modo de conocimiento de las ciencias humanas, sino que el comprender es un modo de ser del existente humano" (p.73). Efectivamente, el ser humano no es, en primer lugar, un sujeto trascendental, como se consideró en la Modernidad, sino ser-en-el-mundo, el cual está abierto al mundo mediante la disposición afectiva y el comprender. Este último existencial "lleva consigo la posibilidad de la interpretación, es decir, de la apropiación de lo comprendido" (*Ser y Tiempo* 34). El mundo es, de este modo, una red de significaciones y el conocimiento "se da sobre el trasfondo de esta red de significaciones que el ser humano desarrolla en su mundo" (p.72). Esto está en consonancia con la identidad existente entre ser, hombre y lenguaje y la primacía del último sobre los otros dos: "La palabra dice el ser. Pero en el lenguaje no es el ser humano quien habla, o en todo caso no es la subjetividad. Heidegger está de acuerdo con Mallarmé cuando afirma que en el lenguaje quien habla es el lenguaje mismo" (p.72).

Una reflexión en estos términos manifiesta una nueva racionalidad que dista bastante de una razón pura, con pretensiones de objetividad absoluta. La interpretación, como elemento inherente al conocimiento, implica una participación por parte del sujeto, quien, a partir de su propia experiencia del mundo, está ya inmerso en el objeto que desea conocer, y de igual forma este respecto a aquel, siendo así el comprender, dice Heidegger, un "comprenderse en algo uno mismo" (citado por Grondin, 2008, p.71). A esto se ha podido llegar debido a la influencia de los tres giros de los que se ha hablado anteriormente y varios autores han echado mano de los planteamientos de Heidegger. Entre ellos está Gadamer, quien, partiendo de la concepción participativa de la comprensión, pretende justificar la experiencia de verdad, tanto en las ciencias humanas como del conocimiento en general (p.71). Dicha pretensión rehabilita a su paso la concepción humanista del saber:

El rasgo distintivo del humanismo es que no tiene como perspectiva primera producir resultados objetivables y mensurables, como es el caso de las ciencias metódicas de la naturaleza; más bien confía en contribuir a la formación (*Bildung*) y a la educación de los individuos desarrollando su capacidad de juicio. En este ideal de formación, en el que se forma un sentido común, un sentido común a todos y un sentido de lo que es común y justo, se produce un ascenso a lo universal, pero no a la manera de las leyes científicas. Corresponde más bien a una superación de nuestra particularidad que nos abre a otros horizontes y que nos enseña a reconocer, humildemente, nuestra finitud (pp.72-73).

Ahora bien, la concepción humanista del saber conlleva una metodología, si es que puede llamarse así, diferente a la de las ciencias de la naturaleza: la experiencia artística. Esta experiencia es, para

Gadamer, equiparable al juego: "comprender una obra de arte es dejarse prender por su juego. En este juego, no somos de los que dirigen sino de los prendidos, fascinados por la obra que nos lleva a participar de una verdad superior" (p.74). En esta experiencia de juego el sujeto se encuentra de tal forma implicado que resulta transformado, en cuanto que en la obra de arte se encuentra a sí mismo: "al tratarse de una obra de arte, el 'juego' se condensa en una figura, una obra que cautiva y que me descubre algo esencial, que se refiere a lo que es, pero que se refiere también a mí" (p.74). Además, en la obra de arte el sujeto encuentra la representación de una realidad "más potente y más reveladora aún que la realidad misma que aquélla representa, pero que es mejor conocida a través de ella" (p.75).

Así pues, la obra de arte revela lo que es y, por tanto, la verdad, lo que implica una nueva concepción de objetividad: "La experiencia de la verdad no depende por tanto, de mi propia perspectiva, depende ante todo de la obra que me abre los ojos a aquello que es... no es la obra la que debe plegarse a mi perspectiva, sino, al contrario, es mi perspectiva la que debe ensancharse, incluso metamorfosearse, en presencia de la obra" (p.75). De esta manera, la verdad no es consecuencia de uno u otro método, sino del acontecimiento "que se apodera de nosotros y nos hace descubrir la realidad" (p.76) en el encuentro con la obra de arte. Esto no lleva a un relativismo absoluto, sino que hace caer en cuenta de que cuando el sujeto, calificado necesariamente como intérprete, tiene una *precomprensión*, con la cual realiza el proceso del conocimiento. Dicha *precomprensión* está constituida por unos prejuicios legítimos; aquellos que vienen de la tradición específica en la que está inscrito el sujeto y que están en estrecha relación con la historicidad:

La tradición representa así todo lo que no es "objetivable" en una comprensión, pero que la determina imperceptiblemente. La comprensión se realiza a partir de ciertas expectativas y puntos de vista que ella hereda del pasado y de su presente, pero que no siempre puede mantener a distancia. Aunque Gadamer mantiene el ideal clásico, y heideggeriano, de un examen crítico de los prejuicios, le parece ilusorio orientar la verdad de la comprensión hacia el ideal de un conocimiento desprovisto de todo prejuicio. Un ideal así no hace justicia, según él, a la historicidad constitutiva del esfuerzo de comprensión (p.79).

Con base en esto, es posible afirmar que la labor del intérprete que busca conocer la realidad está determinada por la historia, más allá de lo que él mismo es consciente. Tomar conciencia de que su conciencia está de tal modo determinada le hace reconocer la finitud de la misma y, a causa de esto, hará que "se abra a la alteridad y a nuevas experiencias" (p.82). A su vez, esta finitud de la conciencia conlleva una fusión de horizontes: el horizonte del pasado traducido en el lenguaje del presente, es decir, partiendo del lenguaje y las preguntas, a menudo imperceptibles, que plantea el tiempo en que se vive (p.84); de aquí que comprender sea "'aplicar' un sentido al presente" (p.84) y que los límites del lenguaje sean también los de la comprensión (p.87).

La investigación en el siglo XXI

Un tipo de conocimiento como el que se ha estado planteando es necesariamente una subversión contra una sociedad dominada por la confluencia de dos discursos dogmáticos: el de la efectividad, la técnica, la producción, la gestión, la competencia, términos todos de la jerga empresarial, por un lado, y el de la jerarquía moralizante del pensamiento crítico moderno. Dichos discursos han permeado y esquematizado la labor educativa del siglo XXI, por lo cual varios autores ponen en frente una visión de la educación como experiencia. Tal concepción, evocando la educación en Grecia, compara a esta misma con un viaje hacia lo desconocido:

Educere, es dirigir o salir hacia fuera, conducir a alguien fuera de lo propio, más allá del lugar conocido y habitado, empujarlo hacia lo extraño. [...] *Erfahrung* es *Fahrt*, la experiencia es un viaje y, por eso, pensada como experiencia, la educación es una salida hacia un afuera donde no todo puede planificarse ni programarse. Se trata de un viaje en el que se hace una experiencia, la de una confrontación con lo extraño, la que consiste, también, en escapar de las identidades fijas e inmutables, desligarse, en fin, de los lazos que "fueron impuestos en el terror obediente, familiar, social, impersonal y mudo de los primeros años" (Quignard, 1998, 218). El viaje, pues, como experiencia, como salida que nos confronta con lo extraño y como posibilidad de un nuevo comienzo (Bárceña, 2006, p.237).

El propósito de la educación, vista de esta manera, es la creación de sentido, más que la fabricación de significados pedagógicos dados (p. 238). Creación como *poiesis*, como creación poética, pues a través del conocimiento poético "la experiencia puede ser abordada en su compleja síntesis y en su particular unicidad, para tratar de ver en ella lo que hay de único e irrepetible" (p.240); además, es este conocimiento el que propende por la apertura del ser humano a la novedad, a la irrupción de algo no conocido. Aquí toma vital importancia el ya mencionado acontecimiento, pues este es "lo que sobreviene en el tiempo, como tiempo humano, y lo que acaece en la determinación de la acción humana como experiencia y vivencia de ese tiempo" (p.241). En este sentido, hay una estrecha relación entre lo nuevo, lo poético y el acontecimiento: "Lo nuevo es, pues, del orden del acontecimiento, que rompe la lógica encadenada de los hechos y las relaciones causales o establecidas como inamovibles. Como en otros ámbitos, una de las tareas centrales de lo poético en la educación es la de favorecer la alteración del orden de las cosas" (p.242).

Esta alteración del orden de las cosas no es posible si se utiliza un lenguaje científico-técnico, tampoco uno moralizante, los cuales someten al ser humano a significados dados y establecidos. Por el contrario, "lo poético en educación es la trama, el relato y la narrativa que nos ayuda en la tarea de inventarnos, allí donde ya sólo parece que podemos normalizar nuestras conductas, para ajustarlas al orden socialmente establecido" (p.241). E inventarse no quiere decir mimetizarse en los esquemas teóricos de moda, sino "reaprender la palabra y la imaginación

poéticas, porque la voz poética trae a la conversación, a la práctica y al comienzo una expresión única, una voz propia que no es asimilable a ninguna otra" (p.241). Así pues, lo que se necesita no es una lengua que objetive el mundo, sino que "nos permita vivir en el mundo, hacer la experiencia del mundo, y elaborar con otros el sentido (o el sin-sentido) de lo que nos pasa" (p.247); en otras palabras, un lenguaje que permita a todo ser humano la conversación entre iguales para poner en común lo que se piensa y lo que hace pensar, y para tratar de decir lo que aún no se sabe decir y de escuchar lo que aún no se comprende (p.249).

Como corolario de lo anterior, la educación como experiencia es una educación en la finitud, dado que el nacimiento, la vida y la muerte son las que hacen ver al hombre como ser-en-el-mundo, en situación, y por ende, "con los demás, para los demás y frente a los demás" (p.250). La interpretación, la cual permite el conocimiento, está intrínsecamente ligada a los contextos humanos y, además, es una actividad que sobrepasa la finitud en la que está inmerso el ser humano:

No tenemos acceso a nosotros mismos, al mundo y a los demás, si no es a través de las múltiples situaciones, de los (in)finitos contextos en los que en cada instante vamos (re)construyendo nuestras vidas. Es por esta razón que resulta inseparable la *situación* de la *interpretación*. Precisamente porque la situación es ineludible, porque no hay "pureza" en la vida humana, porque "no hay texto sin contexto", nos encontramos en la necesidad de interpretar, es decir, de contextualizar, de reelaborar, de decir y de volver a decir, de desdecirnos, de leer y de releer. Esta es una tarea inacabable porque toda situación es finita, porque toda situación es provisional y ambigua (p.250).

En otras palabras, la realidad es radicalmente inacabable y "en cuanto tal es desde sí misma constitutivamente abierta" (Zubiri, 2005, p.6). Por el contrario, el ser humano es un ser finito, está esencialmente relacionado con su situación, es decir, con su historia, con su tradición y con sus contemporáneos. Dado esto, existen diferentes formas en las que la realidad se muestra ante el ser humano, de acuerdo con su contexto. No obstante, esto no quiere decir que encontrar la verdad acerca de las diferentes manifestaciones de la realidad, y lo que es la realidad misma, esté ya dado; por el contrario, esta se presenta como enigma. Por ende, quien desea comprender la realidad está obligado a investigar, es decir, a ir tras los vestigios, las huellas, las pistas que deja la realidad para dejarse encontrar.

Ahora bien, si se ha dicho que comprender es dejarse prender por el juego de lo existente, implicarse, dejarse transformar, entonces la investigación, más que una ocupación, es una dedicación y, por lo tanto, es una profesión. Al respecto, dice Zubiri (2005):

Investigar es dedicarse a la realidad verdadera. Dedicar significa mostrar algo (*deik*) con una fuerza especial (*de*). Y tratándose de la dedicación intelectual, esta fuerza consiste en configurar o conformar nuestra mente según la mostración de la realidad, y ofrecer lo que así se nos muestra a la consideración de los demás. Dedicación es hacer que la realidad verdadera configure nuestras mentes. Vivir intelectivamente

según esta configuración es aquello en que consiste lo que se llama profesión. El investigador profesa la realidad verdadera (p.6).

En este sentido, la universidad, desde sus inicios, se ha dedicado a la investigación en todas sus modalidades. Sin embargo, hoy en día esta se convierte en un elemento de identidad y una experiencia de alcance global gracias a las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación. De este modo, se podría decir que la universidad hoy en día es investigadora o, de lo contrario, no es. Esto causa la aparición de nuevas necesidades, tales como capital humano que posea capacidades, habilidades y destrezas para la investigación, la inversión de recursos materiales y financieros, al igual que la organización de la institución, en pro de ella y el establecimiento de relaciones estratégicas con el entorno investigativo (Velásquez, 2007, p.3). En síntesis, obliga a la universidad a convertirse en una comunidad del conocimiento democrática, es decir, que dialogue con grupos de investigación e investigadores independientes, que se dedique a la investigación como parte fundamental de su quehacer y que, a su vez, dicha investigación aporte a la transformación social, científica y tecnológica en pos del desarrollo integral de la humanidad.

Una estrategia mediante la cual se ha venido caminando hacia la transformación en una comunidad del conocimiento es el establecimiento de redes virtuales de investigación. Éstas se constituyen en "entornos ricos en comunicación, con flujos de información sin fronteras, con gran capacidad para procesar información, generar y procesar conocimientos diferenciales, apoyados en la utilización de Internet y las herramientas de las TIC" (p.4).

La investigación en red, una forma de teletrabajo

La investigación ha sido el motor de grandes cambios producto de nuevos descubrimientos que aportan a la sociedad. Es común pensar en la imagen del investigador como alguien ensimismado que hace uso de un laboratorio o de datos precisos para obtener información e interpretarla, ahora bien, ¿qué pasa con esa información y cuál es el papel que cumple cuando ya no se encuentra encerrada en un espacio particular sino que da la posibilidad de ampliarla a diversos contextos? Es allí cuando se empieza a observar una transformación en cuanto al hecho de hacer investigación. No se habla entonces de una investigación pura, aplicada o científica sino que se amplían las posibilidades, en especial generando para las ciencias humanas otros modos de ver y hacer investigación que están ligados a los intereses particulares de cada disciplina. Al respecto, Sánchez (2015) aporta que

El sentido de la investigación es diferente en cada disciplina y según el paradigma lingüístico del investigador (paradigma que por lo demás está hecho de lenguaje). Por consiguiente, no necesariamente conciben de la misma forma la investigación el estudiante (de pregrado y posgrado), el docente (el que enseña), el profesor (el que profesa), el investigador en sus diferentes grados, el directivo y el administrativo en el ámbito de la educación superior (p.4).

Por tanto, existen parámetros generales y momentos recurrentes en toda investigación. El descubrimiento, por ejemplo, siempre estará ligado al acto investigativo como tal, puesto que es uno de los fines que se persiguen cuando se investiga, no obstante hay particularidades determinadas por los intereses del investigador y delimitadas por cada disciplina. Si bien es posible explorar y reconocer, también es cierto que existen límites para hacerlo.

Retomando a Sánchez, se puede afirmar que existen ciertos niveles en el investigador, que dependen de asuntos como su formación, su profesión y su postura con respecto a la investigación. En este texto se profundizará en el investigador que lleva a cabo su proceso en ambientes virtuales, entendiendo que la realidad actual, en la cual gran parte de las acciones cotidianas han migrado a internet, exige también pensar una educación, desde la enseñanza, el aprendizaje y la docencia en el entorno virtual.

El estudiante y el docente virtual desarrollan capacidades para entender, desde el entorno que se genera en la red, nuevas construcciones de la realidad, entendiendo que hay saberes específicos invariables, pero que la educabilidad y la enseñabilidad permiten asumir otras posturas con respecto a dichos saberes; de ahí que la formación del sujeto en la virtualidad lo comprenda de manera integral, más allá del concepto y de la teoría, para llevarlo hasta la construcción del conocimiento.

Para llegar a ello es fundamental una formación que contemple el desarrollo de competencias investigativas en el estudiante, llevándolo a la exploración a partir de la pregunta, lo cual invita a establecer la reflexión acerca del maestro que orienta a este estudiante. El docente en la virtualidad, por tanto, es un guía que orienta el proceso de aprendizaje, sin que ello implique ausencia sino una nueva forma de presencia que requiere una atención especial a los asuntos comunicativos.

El lugar del maestro está relacionado con el espacio físico en el cual se encuentra, ello exige considerar que el teletrabajo tiene un toque especial, en este caso para el maestro que investiga, en la medida en que le permite estar en contacto con el otro, desde su espacio personal.

Construir investigaciones en red

Hasta ahora se ha evidenciado cómo el lenguaje se transforma mediante la interacción de los sujetos que, en últimas, son quienes le dan vida al hacer uso del mismo, y en esa medida es posible comprender que en la actualidad las instituciones no pueden quedarse encerradas como poseedoras del saber, sino que tienen la obligación de llevar a este a puntos más altos de interacción, esto es, hacer de los procesos de enseñanza y aprendizaje caminos para el encuentro con el otro.

En este caso la red permite una interacción constante que ha dado lugar a la diversificación del conocimiento, puesto que el trabajo colaborativo entre instituciones posibilita nuevas inquietudes, nuevos hallazgos y la permanencia de la pregunta como eje orientador de todos los procesos investigativos.

Así las cosas, el lenguaje hoy más que nunca es una herramienta para la comunicación, entendida esta más allá de la adquisición y dominio del código, hasta llegar a la construcción conjunta de interpretaciones con base en la realidad.

Las investigaciones en red se ven beneficiadas de la apropiación de espacios para la comunicación haciendo uso de las TIC en la medida en que los investigadores tienen la posibilidad de compartir y construir conocimiento sin límites de tiempo y espacio.

Fortalecimiento de los grupos de investigación

El trabajo colaborativo es una de las grandes apuestas de las instituciones en la actualidad, máxime cuando se trata de organizaciones de orden superior como la universidad, que por su naturaleza están llamadas a la revitalización del saber de manera permanente. En este contexto, los grupos de investigación son un foco para la organización de información con fines comunes, entendiendo que un grupo de investigación reúne personas cuyo interés de indagación se centra en un tema particular.

Conclusiones

El giro lingüístico se ha generado gracias a las nuevas formas de establecer comunicación que van surgiendo en la medida en que el ser humano se transforma y sus herramientas van cambiando, pero ante todo es importante tener claro que más allá de la herramienta y el espacio, lo que cambia es el ser en sí mismo.

Ahora, la investigación también ha sido uno de los grandes cambios en cuanto a prácticas sociales se refiere, puesto que en los últimos tiempos ha sido posible dinamizarla y diversificarla, al punto de que ya no se habla solo de una investigación científica sino que se brindan nuevos espacios para la construcción de aprendizaje, tales como la investigación formativa y aplicada.

La clave para que todo ello sea posible está en la construcción de entornos colaborativos, bien sea en la red o en otros espacios que posibilitan el encuentro con el otro, en últimas, el lenguaje nos humaniza cuando nos permite comprender la realidad y transformarla.

Referencias

Bárcena, F., Larrosa, J. & Mèlich, J.C. (2006). Pensar la educación desde la experiencia. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40(1). Recuperado de <http://iduc.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1157/605>

Bigot, M. (s.f). Apuntes de lingüística antropológica. *Repositorio Hipermedial Universidad Nacional de Rosario*. <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/2.%20SAUSSURE.pdf?sequence=3>

Flórez, A. (2001). *La filosofía según Wittgenstein*. Bogotá: Pontificia Universi-

dad Javeriana.

- Grondin, J. (2008). *¿Qué es la hermenéutica?* Trad. Antoni Martínez Riu. Barcelona: Herder.
- Linares, P. (2003). Peirce y la teoría de los signos. *Universidad de Zaragoza*. Recuperado de http://unizar.es/arenas/Paloma_Atencia_Peirce_y_la_Teoria_de_los_Signos.PDF
- Rasner, J. (s.f.). El giro lingüístico: antes, durante y después. ¿La verdad como efecto de los discursos? *Academia*. Recuperado de http://www.academia.edu/8790121/El_giro_ling%C3%BC%C3%ADstico
- Rivas, M. U. (2002). Signo, mediación y realidad: Una lectura de G. Frege y C.S. Peirce. *Agora*, 21(2), 49-72. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=747718>
- Rojas, C. (2006). *Genealogía del giro lingüístico*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Rorty, R. (1992). Wittgenstein, Heidegger y la hipostaciación del lenguaje. *Nombres*, 2(2). 219-242
- Sánchez Upegui, A. A. (2015). La investigación, actividad comprensiva y creadora. *Revista Reflexiones y Saberes*, 2 (2), 42-52. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/600/1136>
- Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada S.A.
- Velásquez, L. (2007). Las redes de investigación virtuales: propuesta de fomento y desarrollo de la cultura investigativa en las instituciones de educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 4(2), 1-11. Recuperado de <http://www.uoc.edu/rusc/4/2/dt/esp/velasquez.pdf>
- Zubiri, X. (2005). ¿Qué es investigar? *The Xavier Zubiri Review*, 7, 5-7. Recuperado de <http://biblio3.url.edu.gt/Libros/investigar.pdf>