



**FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES**

**-SEDE ACADÉMICA ARGENTINA-**

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

TÍTULO DE LA TESIS:

**EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN: MODELOS DE GESTIÓN E  
INVESTIGACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ARGENTINAS  
(2009-2019)**

AUTOR/A: Ana Marcela Bidiña

DIRECTOR: Dr. Félix Daniel Nieto Quintas

CO DIRECTORA: Dra. Amelia María Zerillo

FECHA: julio de 2023

## **Resumen**

Los requerimientos a las universidades públicas argentinas de parte de organismos de política y planificación nacional incluyen variadas perspectivas que responden a los intereses de los organismos en cuestión (sistema de ciencia y tecnología, investigación, investigadores, respectivamente). Es aquí donde se despliega un campo de análisis que permite reconocer posicionamientos respecto a cómo debe ser la investigación en las universidades, particularmente a partir de los criterios y variables de evaluación en ciencia y tecnología, y a los resultados de las evaluaciones. En este trabajo, se analizan los discursos de evaluación externa para la función investigación en las universidades públicas (2009-2019) de dos organismos del nivel de política y planificación argentinos: la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU) y el Programa de Evaluación Institucional (PEI). Los objetivos son por un lado describir y explicar los sistemas de evaluación en los informes de evaluación desde la perspectiva del Análisis del Discurso para dar cuenta de cómo se construyen los informes de evaluación externa dentro de los discursos de evaluación y con qué estrategias específicas se instalan como una clase textual con identidad propia; y, por otro lado, interpretar los hallazgos poniéndolos en el contexto sociohistórico de producción con el fin de reconocer los modelos de ciencia y tecnología, las escalas de valoración de los criterios y variables de evaluación, los roles y posiciones de los evaluadores y evaluados. Los resultados permiten reconocer los efectos de los discursos de evaluación, en cuanto a la acción e interacción de los participantes de la evaluación (evaluadores y evaluados), y la representación de los aspectos evaluados desde la perspectiva de las instituciones evaluadoras; y, desde allí, discutir acerca de los consensos en las políticas de investigación de las instituciones universitarias, indicadores, y formas de evaluación.

**Palabras clave:** evaluación – investigación - universidad - análisis del discurso

## **Abstract**

The requirements placed on Argentine public universities by national policy and planning bodies encompass diverse perspectives that align with the interests of these respective organizations (science and technology system, research, researchers, respectively). It is here that an analytical field unfolds, allowing for the recognition of positions regarding how research should be conducted in universities, particularly based on criteria and evaluation variables in science and technology, and the results of evaluations. This study analyzes external evaluation discourses for research functions in public universities (2009-2019) from two Argentine organizations at the policy and planning level: the National Commission for University Accreditation and Evaluation (CONEAU) and the Institutional Evaluation Program (PEI). The objectives are twofold: first, to describe and explain the evaluation systems in evaluation reports from the perspective of discourse analysis, in order to understand how external evaluation reports are constructed within evaluation discourses and what specific strategies establish them as a distinct textual class with their own identity; second, to interpret the findings by placing them in the socio-historical context of production, in order to recognize models of science and technology, the scales of assessment for criteria and evaluation variables, and the roles and positions of evaluators and the evaluated. The results allow for the recognition of the effects of evaluation discourses in terms of the actions and interactions of evaluation participants (evaluators and the evaluated), and the representation of evaluated aspects from the perspective of evaluating institutions. From there, discussions can take place regarding consensus in research policies of university institutions, indicators, and forms of evaluation.

**Keywords:** evaluation - research - university - discourse analysis

## **Resumo**

Os requisitos para as universidades públicas argentinas por parte de organismos de política e planejamento nacional incluem diversas perspectivas que respondem aos interesses dos organismos em questão (sistema de ciência e tecnologia, pesquisa, pesquisadores, respectivamente). É aqui que se desdobra um campo de análise que permite reconhecer posicionamentos em relação à pesquisa nas universidades, especialmente com base nos critérios e variáveis de avaliação em ciência e tecnologia, e nos resultados das avaliações. Neste trabalho, são analisados os discursos de avaliação externa para a função de pesquisa nas universidades públicas (2009-2019) de dois organismos argentinos de nível político e de planejamento: a Comissão Nacional de Acreditação e Avaliação Universitária (CONEAU) e o Programa de Avaliação Institucional (PEI). Os objetivos são, por um lado, descrever e explicar os sistemas de avaliação nos relatórios de avaliação a partir da perspectiva da análise do discurso, a fim de compreender como os relatórios de avaliação externa são construídos dentro dos discursos de avaliação e com quais estratégias específicas são estabelecidos como uma classe textual com identidade própria; e, por outro lado, interpretar as descobertas, situando-as no contexto socio-histórico de produção, a fim de reconhecer os modelos de ciência e tecnologia, as escalas de avaliação dos critérios e variáveis de avaliação, os papéis e posições dos avaliadores e avaliados. Os resultados permitem reconhecer os efeitos dos discursos de avaliação, em termos de ação e interação dos participantes da avaliação (avaliadores e avaliados), e a representação dos aspectos avaliados sob a perspectiva das instituições avaliadoras; e, a partir daí, discutir os consensos nas políticas de pesquisa das instituições universitárias, indicadores e formas de avaliação.

**Palavras chave:** avaliação - pesquisa - universidade - análise do discurso

## **Agradecimientos**

En la arriesgada pretensión de conciliar la gestión y la academia, este trabajo se instala -no sin tensión- entre una y otra mirada. Sin duda, se origina en mis años de gestión de la investigación en la Universidad Nacional de La Matanza. Esa experiencia ha inspirado este trabajo, pero también la convicción de que la gestión universitaria debe ser un espacio oportuno de construcción de conocimiento. Esta tarea me ha permitido conocer y reconocer diferentes desafíos en la búsqueda de optimizar procesos. Así fue como creció la inquietud de estudiar la evaluación de la investigación en la universidad.

A lo largo de muchos años de estudio y trabajo, son incontables las personas que han caminado conmigo y me han despertado el compromiso con la universidad pública y sus retos. A todas les estoy profundamente agradecida.

En primer lugar, mi agradecimiento a mis directores, Amelia Zerillo y Félix Nieto Quintas, por el respecto que mostraron a mi trabajo, por acercarme miradas, detalles, perspectivas que complejizaron mi investigación.

A la Dra. Elia Basanta por su pasión y su vigilancia atenta y amorosa en las cuestiones universitarias, y en particular acerca de la investigación.

Y al equipo de trabajo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de La Matanza (2011-2023), con quienes aprendí, gestioné y crecí profesionalmente.

## Índice general

INTRODUCCIÓN .....	11
Algunas indagaciones preliminares .....	14
<i>Política científica-tecnológica</i> .....	16
<i>La investigación en las universidades públicas argentinas</i> .....	24
<i>Organismos de evaluación de la función investigación</i> .....	28
<i>El discurso de la evaluación</i> .....	33
Plan de tesis.....	37
CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN .....	41
1.1. Calidad y evaluación en la Educación Superior.....	44
1.2. La evaluación de la calidad en el mundo a partir de la década de los 90... 46	
1.3. La evaluación de la investigación .....	51
1.4. La evaluación de la investigación en la Argentina.....	56
1.5. Modelos de investigación y sistemas de evaluación universitaria en la Argentina.....	64
1.6. La evaluación de la CONEAU y el PEI.....	73
1.6.1 La evaluación externa según la CONEAU .....	74
1.6.2. La evaluación externa según el PEI .....	80
1.6.3. Síntesis .....	86
1.7. Recapitulación.....	89
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO, METODOLOGÍA Y CORPUS.....	92
2.1. Marco teórico .....	97
2.1.1. Enunciación, subjetividad y modalización.....	99
2.1.2. Categorías y mecanismos sintáctico-semánticos .....	105
2.1.3. Los actos de habla y los significados no explícitos.....	112
2.2. Metodología .....	117
2.2.1. El corpus .....	120
CAPÍTULO 3: EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN I: .....	125
EL CASO DE LA CONEAU.....	125
3.1. La evaluación de la investigación .....	130
3.2. Primer momento: La evaluación positiva .....	136
3.2.1. Las evaluaciones positivas de la gestión y las políticas de investigación .....	141
3.2.2. Las evaluaciones positivas de los resultados de investigación ....	148
3.2.3. La evaluación positiva, en síntesis.....	153
3.3. Segundo momento: La evaluación negativa .....	155
3.3.1. Las evaluaciones negativas de las políticas y gestión de la investigación .....	159
3.3.2. Las evaluaciones negativas de los resultados en la investigación	168

3.3.3. La evaluación negativa, en síntesis .....	174
3.4. Tercer momento: La recomendación .....	176
3.4.1. Las recomendaciones en las políticas y la gestión .....	181
3.4.2. Las recomendaciones en los resultados.....	187
3.4.2. Las recomendaciones, en síntesis.....	192
3.5. Conclusiones: el caso de la CONEAU.....	194
CAPÍTULO 4: EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN II: .....	199
EL CASO DEL PEI .....	199
4.1. La evaluación de la investigación .....	201
4.2. Primer momento: La evaluación positiva .....	206
4.2.1. Las evaluaciones positivas de la gestión y las políticas de investigación .....	209
4.2.2. Las evaluaciones positivas de los resultados de las políticas y la gestión .....	218
4.2.3. La evaluación positiva, en síntesis .....	225
4.3. Segundo momento: La evaluación negativa .....	226
4.3.1. Las evaluaciones negativas de las políticas y la gestión.....	229
4.3.2. Las evaluaciones negativas de los resultados de la investigación	238
4.3.3. La evaluación negativa, en síntesis .....	248
4.4. Tercer momento: La recomendación .....	249
4.4.1. Las recomendaciones en las políticas y la gestión .....	253
4.4.2. Las recomendaciones en los resultados.....	258
4.4.3. Las recomendaciones, en síntesis.....	264
4.5. Conclusiones: el caso del PEI .....	266
CAPÍTULO 5: DECIR LA EVALUACIÓN .....	273
5.1. El tratamiento discursivo de la CONEAU y el PEI .....	275
5.1.1. Las evaluaciones positivas .....	275
5.1.2. Las evaluaciones negativas .....	278
5.1.3. Las recomendaciones .....	280
5.1.4. Síntesis .....	282
5.2. Los evaluadores y los evaluados .....	284
5.3. Cierre: la evaluación de la investigación .....	286
CONCLUSIONES .....	290
<i>Principales hallazgos</i> .....	291
<i>Evaluación y calidad</i> .....	303
<i>Agenda de investigación futura</i> .....	307
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	309
Fuentes primarias .....	325

<i>Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitarias - CONEAU</i> .....	325
<i>Programa de Evaluación institucional - PEI</i> .....	326

## Índice de Tablas

Tabla 2.1: Dimensiones del discurso y del análisis del discurso	95
Tabla 2.2: Perspectivas, modelos, categorías y recursos del análisis	121
Tabla 2.3: Constitución del corpus	123
Tabla 3.1: Criterios y variables de las evaluaciones de la CONEAU	131
Tabla 3.2: Cantidad de palabras de la función investigación y porcentaje de cláusulas de evaluaciones	133
Tabla 3.3: Distribución de procesos verbales en las evaluaciones positivas por dimensión	129
Tabla 3.4: Tipos de evaluación negativa por dimensión	156
Tabla 3.5: Distribución de procesos verbales en las evaluaciones negativas por dimensión	158
Tabla 3.6: Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por dimensión	179
Tabla 3.7: Distribución de la modalidad deóntica en las recomendaciones por dimensión	180
Tabla 3.8: Escalas de valoración por evaluación y dimensión	196
Tabla 4.1: Dimensiones y variables del PEI	202
Tabla 4.2: Cantidad de palabras de la función investigación y porcentaje de cláusulas de evaluaciones	203
Tabla 4.3: Distribución de procesos verbales en las evaluaciones positivas por dimensión	208
Tabla 4.4: Tipos de evaluación negativa por dimensión	228
Tabla 4.5: Distribución de procesos verbales en las evaluaciones negativas por dimensión	228
Tabla 4.6: Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por dimensión	251
Tabla 4.7: Distribución de la modalidad deóntica por dimensión	252
Tabla 4.8: Escalas de valoración por evaluación y dimensión PEI	268
<b>Tablas Anexos</b>	
<b>Anexos Capítulo 3</b>	329
Tabla I: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones positivas por institución	329
Tabla II: CONEAU: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas por institución	329
Tabla III: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones positivas referidos a políticas y gestión de la investigación	329
Tabla IV: CONEAU: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas referidos a políticas y gestión de la investigación	329
Tabla V: CONEAU: Criterios y variables de las evaluaciones positivas de las políticas y la gestión	330
Tabla VI: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones positivas referidos a los resultados de la investigación	330
Tabla VII: CONEAU: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas referidos a los resultados de la investigación	330
Tabla VIII: CONEAU: Criterios y variables de las evaluaciones positivas de los resultados de la investigación	330
Tabla IX: CONEAU: Distribución tipos de evaluaciones negativas por institución.	331

Tabla X: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones negativas por institución.	331
Tabla XI: CONEAU: Distribución de procesos verbales evaluación negativa por institución	331
Tabla XII: CONEAU: Distribución tipos de evaluaciones negativas de las políticas y gestión	332
Tabla XIII: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones negativas referidos a políticas y gestión de la investigación	332
Tabla XIV: CONEAU: Distribución de procesos verbales evaluación negativa referidos a políticas y gestión de la investigación	332
Tabla XV: CONEAU: Criterios y variables de las evaluaciones negativas de las políticas y gestión	332
Tabla XVI: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones negativas referidos a los resultados de la investigación	333
Tabla XVII: CONEAU: Distribución tipos de evaluaciones negativas de los resultados de la investigación	333
Tabla XVIII: CONEAU: Distribución de procesos verbales evaluación negativa referidos a los resultados de la investigación	333
Tabla XIX: CONEAU: Criterios e variables de las evaluaciones negativas de los resultados de la investigación	333
Tabla XX: CONEAU: Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por institución.	334
Tabla XXI: CONEAU: Distribución tipos en las recomendaciones por institución.	334
Tabla XXII: CONEAU: Distribución modalidad deóntica (MD) en las recomendaciones por institución.	335
Tabla XXIII: CONEAU: Distribución tipos de las políticas y gestión en las recomendaciones	335
Tabla XXIV: CONEAU: Distribución modalidad deóntica de las políticas y gestión en las recomendaciones	335
Tabla XXV: CONEAU: Distribución de procesos verbales de las políticas y gestión en las recomendaciones	335
Tabla XXVI: CONEAU: Criterios y variables de las recomendaciones (políticas y gestión, y resultados en investigación)	335
Tabla XXVII: CONEAU: Distribución tipos de los resultados de la investigación en las recomendaciones	336
Tabla XXVIII: CONEAU: Distribución de procesos verbales de los resultados de las recomendaciones	336
Tabla XXIX: CONEAU: Distribución modalidad deóntica de los resultados de la investigación en las recomendaciones	336
<b>Anexos Capítulo 4</b>	337
Tabla XXX: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones positivas por institución	337
Tabla XXXI: PEI: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas por institución.	337
Tabla XXXII: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones positivas referidos a políticas y gestión de la investigación	337
Tabla XXXIII: PEI: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas referidas a políticas y gestión de la investigación	337
Tabla XXXIV: PEI: Dimensiones y variables de las evaluaciones positivas de las políticas y la gestión	338
Tabla XXXV: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones positivas referidos a los resultados de la investigación	338
Tabla XXXVI: PEI: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas referidas a los resultados de la investigación	338
Tabla XXXVII: PEI: Dimensiones y variables de las evaluaciones positivas de los resultados de la investigación	339

Tabla XXXVIII: PEI: Distribución tipos de evaluaciones negativas según tipo por institución	340
Tabla XXXIX: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones negativas por institución	340
Tabla XL: PEI: Distribución de procesos verbales evaluación negativa por institución	340
Tabla XLI: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones negativas referidos a políticas y gestión de la investigación	340
Tabla XLII: PEI: Distribución de procesos verbales evaluación negativa referidas a políticas y gestión de la investigación	341
Tabla XLIII: PEI: Distribución tipos de evaluaciones negativas de las políticas y gestión según tipo	341
Tabla XLIV: PEI: Dimensiones y variables de las evaluaciones negativas de las políticas y gestión	341
Tabla XLV: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones negativas referidos a los resultados de la investigación	342
Tabla XLVI: PEI: Distribución de procesos verbales evaluación negativa referidas a los resultados de la investigación	342
Tabla XLVII: PEI: Distribución tipos de evaluaciones negativas de los resultados de la investigación según tipo	342
Tabla XLVIII: PEI: Dimensiones e variables de las evaluaciones negativas de los resultados de la investigación	342
Tabla XLIX: PEI: Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por institución.	342
Tabla XLIX: PEI: Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por institución.	343
Tabla L: PEI: Distribución modalidad deóntica de las recomendaciones por institución.	343
Tabla LI: PEI: Distribución tipos en las recomendaciones por institución	343
Tabla LII: PEI: Distribución tipos de las políticas y gestión en las recomendaciones	343
Tabla LIII: PEI: Dimensiones y variables de las recomendaciones de las políticas y gestión	344
Tabla LIV: PEI: Distribución modalidad deóntica de las políticas y gestión en las recomendaciones	344
Tabla LV: PEI: Distribución tipos de los resultados de la investigación en las recomendaciones	344
Tabla LVI: PEI: Dimensiones y variables de las recomendaciones de los resultados de la investigación	345
Tabla LVII: PEI: Distribución modalidad deóntica de los resultados de la investigación en las recomendaciones	345
<b>Anexo Capítulo 5</b>	346
Tabla LVIII: Cuadro resumen de estrategias discursivas de evaluación de la CONEAU y el PEI	346

## INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas en la Argentina están continuamente interpeladas por políticas relativas a la investigación, generadas por distintos organismos. Las perspectivas y objetivos de los requerimientos realizados a partir de esas políticas se encuentran bien diferenciados: ya sea que se trate de dar cuenta de las actividades en ciencia y tecnología que desarrollan (medición de variables); ya sea que se trate de informar para la evaluación externa acerca de la investigación (valoración de investigadores, áreas de vacancia, financiamiento, etc.); para todo ello las fuentes de información de las universidades, a partir de las cuales se responde a unos y otros, son las mismas. Asimismo, tales requerimientos de parte de organismos de política y planificación nacional incluyen variadas perspectivas que responden a los intereses de los organismos en cuestión (sistema de ciencia y tecnología, investigación, investigadores, respectivamente).

La diversidad de políticas que coexisten, así como la cantidad de requerimientos a los que las universidades públicas se ven expuestas, estimula el estudio detallado de los alcances de dichas políticas. Nos interesa aquí la diversidad de documentos que construyen esas políticas y la implicancia en la gestión de las universidades públicas quienes deben responder a partir de su propia configuración de la producción de conocimiento de acuerdo con el país y en la región en la que cada una está inserta. En efecto, las políticas públicas en ciencia y tecnología no solo se encuentran definidas en leyes, resoluciones, decretos, planes y programas nacionales, sino que existen otros tipos de materiales que explicitan esas políticas y que en definitiva son los que “hacen” las políticas, y, como consecuencia de ello, determinan la gestión y las trayectorias científicas de los investigadores del sistema universitario. Es allí donde se despliega un campo de análisis que permite reconocer posicionamientos respecto a cómo debe ser la investigación en las universidades, particularmente a partir de las variables usadas para medir las

actividades de investigación, los criterios de evaluación en ciencia y tecnología, y los resultados de las evaluaciones.

Así, respecto de la diversidad de políticas, algunas cuestiones de interés son las siguientes: ¿Qué modelo de ciencia y tecnología propician las políticas? ¿Cuál es el escenario histórico, económico y político que sustenta las políticas del sector? ¿Qué otros modelos son posibles? ¿Cuál es el lugar de lo local y lo global en las políticas? ¿Qué representaciones de investigación e investigador suponen las políticas vigentes? ¿Qué modelo de universidad propician las políticas en ciencia y tecnología? ¿Qué desafíos se les presenta a las universidades ante los distintos requerimientos?

A partir de estos interrogantes, surge esta propuesta de analizar los discursos de evaluación (2009-2019) para la función investigación en las universidades, indagar las normas, los estándares que se imponen a los sistemas de educación superior, las variables, las formas concretas de evaluar. Específicamente, se investigarán los documentos de los organismos del nivel de política y planificación argentinos, concretamente de la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU) y el Programa de Evaluación Institucional (PEI) que son los que realizan las evaluaciones externas de la función investigación de las universidades públicas. El recorte temporal 2009-2019 se debe a que es el periodo en el que ambas realizan evaluaciones externas de universidades en forma simultánea<sup>1</sup>.

El objetivo es describir y explicar los sistemas de evaluación en los informes de evaluación realizados por ambos organismos a partir de las formas lingüísticas, e interpretar los hallazgos poniéndolos en el contexto sociohistórico de producción de estos, de modo de reconocer la concepción de la ciencia y la tecnología, y los conceptos asociados, que esos discursos propician. Así, el estudio del contexto de producción de los informes de evaluación junto con el análisis lingüístico y discursivo (a partir de diversas estrategias de enunciación, agencia, procesos verbales, performatividad, entre

---

<sup>1</sup> Mientras que las primeras evaluaciones de la CONEAU se realizan en el año 1998, el PEI comenzó a evaluar universidades recién en el año 2009.

otras) permitirán reconocer el/los modelo/s de ciencia y tecnología que los organismos de política y planificación propician y los criterios y variables de evaluación en ciencia y tecnología. De esta manera, nuestro trabajo se llevará a cabo en el marco de las tres dimensiones propuestas por Fairclough (1992, 1989, 2003): la dimensión de práctica social que comprende las circunstancias institucionales y organizativas del evento discursivo; la dimensión de práctica discursiva que especifica la naturaleza del proceso de producción e interpretación textual; y la dimensión textual que comprende el análisis lingüístico de los textos.

Sostenemos que los diferentes discursos de evaluación de la función investigación que alcanzan a las universidades públicas en relación con sus contextos de producción y circulación se encuentran desvinculados entre sí, carecen del anclaje social propio de los contextos institucionales donde se aplican y responden a una idea de la investigación en la universidad academicista. Ello construye un discurso de evaluación abstracto y genérico, poco comprometido, que oscila entre la mitigación, lo implícito y la crítica.

El Análisis del Discurso es pertinente para el estudio de los discursos de evaluación en dos sentidos: como marco teórico y como estrategia de análisis, para dar cuenta -a partir de la descripción y la explicación de las formas lingüísticas que aparecen en la superficie textual- de las visiones del mundo que proponen esos discursos. Ello se logra al abordar el estudio del lenguaje en uso, desde la perspectiva del Análisis del Discurso, puesto que se considera que los roles y posiciones sociales de los hablantes y oyentes reales en un momento histórico concreto son determinantes en la construcción de la significación. Por otra parte, el corpus -a partir del cual se realizará la investigación- es de naturaleza discursiva. Por ello, el Análisis del Discurso permitirá explicar los efectos de los discursos de evaluación acerca de la investigación en las universidades, como práctica social.

La combinación del análisis lingüístico con el análisis social permitirá al Análisis del Discurso constituirse en una herramienta útil para dar cuenta de los objetivos propuestos. Así, resultarán de interés aspectos tales como: el

análisis enunciativo y lingüístico de los textos (la organización del texto, la combinación de cláusulas, los elementos gramaticales y semánticos, el léxico, entre otros); el análisis discursivo (procesos de producción e interpretación textual); y el análisis de circunstancias institucionales y organizativas del evento discursivo.

### **Algunas indagaciones preliminares**

La creciente convergencia internacional respecto de las políticas públicas en ciencia y tecnología (CyT) en términos de problemas y enfoques tiene causas diversas. Elzinga y Jamison (1996) identifican los siguientes: el creciente dominio en la política económica industrial de las tecnologías basadas en la ciencia, la identificación de prioridades futuras, la globalización de la producción y difusión del conocimiento en las esferas pública y privada, el aumento de los costos de las tecnologías de investigación, la elaboración internacional de la agenda, y la existencia de entidades intergubernamentales ocupadas en la percepción y gestión de problemas. Asimismo, las perspectivas de estudio sobre política científica y desarrollo tecnológico son multidisciplinarias: intervienen la filosofía, la sociología, la economía, la ciencia política, y han adquirido notoriedad desde los años 80 del siglo XX. (Rico-Castro, 2009) Algunos reclamos que surgen de la literatura están relacionados con la ausencia de herramientas cognitivas para el análisis de las políticas públicas de ciencia y tecnología, y el sesgo analítico predominante que piensa la ciencia y tecnología como parte del proceso económico, y no como un problema político (Mallo, 2008). Es en las universidades donde este proceso de valorización del conocimiento y su capacidad de transferirlo ha impactado particularmente.

Ahora bien, ¿qué se entiende por políticas públicas de ciencia y tecnología? De acuerdo con Shils, (1968), son todas aquellas decisiones y acciones intencionales adoptadas por los gobernantes con el objetivo de apoyar, promover o influenciar la dirección y el ritmo de desarrollo de la

ciencia y la tecnología. Se trata de las intervenciones directas de los poderes públicos a través de programas específicos, mediante los cuales se influye sobre los elementos del sistema de producción I+D y se modifican las condiciones de las actividades de los actores productores de investigación y desarrollo. La arquitectura institucional y el marco legal de la gestión y la regulación de las actividades de investigación determinan los recursos económicos y humanos, la distribución entre las distintas disciplinas del saber, la tipología de las organizaciones de investigación, las políticas públicas de CyT, el retorno de las inversiones en actividades de I+D, la rentabilidad social y económica. (Rico-Castro, 2009)

La institucionalización de la CyT como esfera de regulación legítima por parte de poderes públicos a nivel internacional y el sometimiento de las agendas de investigación de los científicos a las prioridades marcadas por las políticas son fenómenos que pertenecen al siglo XX. Asociadas a esta nueva esfera han surgido organizaciones internacionales que propiciaron el debate de cómo debían intervenir los gobiernos en el diseño de políticas de CyT.

Internacionalmente, la incorporación de las prácticas de investigación en las universidades ha sido un proceso multifacético. Mientras que la investigación científica se instaló definitivamente en las universidades inglesas y alemanas durante la segunda mitad del siglo XIX, en las francesas -en cambio- continúa la separación entre docencia e investigación. En la actualidad, sin embargo, el nexo entre ambas actividades es cuestionado. Han sido las universidades norteamericanas las que desde sus orígenes se encuentran orientadas hacia la investigación y la transferencia de conocimientos. Entre 1945 y 1970, las *research universities* se consolidaron como centros de investigación y desarrollo gracias a los fondos en primer lugar del sector militar; luego se incorporaron la investigación básica y las ciencias sociales con financiación pública. A comienzos de los 80 se produjo el ingreso masivo de fondos privados a la investigación en institutos y universidades y la entrada de la ciencia en la bolsa. Los nuevos horizontes de

financiamiento ampliaron significativamente la disponibilidad de recursos, pero también introdujeron valores, procedimientos e intereses muy diferentes.

A continuación, según se desprende del problema de investigación, y la naturaleza de la disciplina en las que se inscribe el trabajo, se revisan los avances respecto del tema de la investigación: por un lado, las políticas actuales en ciencia y tecnología, por otro, el desarrollo de la investigación en las universidades públicas argentinas, y, finalmente, el discurso de la evaluación de acuerdo con el tratamiento que ha recibido desde los estudios discursivos.

### ***Política científica-tecnológica***

La bibliografía referida a las políticas de ciencia y tecnología es abundante. Particularmente a partir del siglo XX. Las políticas de ciencia y tecnología han evolucionado considerablemente a lo largo de los años. Del mismo modo, los trabajos académicos que han tomado esta área de acción pública como su objeto de estudio también han evolucionado con el paso del tiempo. Los discursos que han desarrollado los análisis de políticas de I+D han ido de la mano en su evolución a lo largo de las últimas cinco décadas del siglo XX.

Las políticas públicas de ciencia y tecnología se consolidaron y se extendieron por Europa y Estados Unidos después de la segunda guerra mundial. En ese momento, el alcance de la capacidad científico-tecnológica en la configuración geoestratégica y en el nuevo mapa de fuerzas internacional hizo confluír los intereses de los estados. A su vez, los propios científicos reclamaban a los gobiernos que se hiciesen cargo del apoyo institucional y financiero de sus actividades y su equipamiento, así como de la creación de estructuras organizativas sólidas que dieran cobertura a su actividad investigadora. Por otra parte, el liderazgo normativo de las políticas públicas de investigación científica y desarrollo tecnológico ha correspondido a los organismos internacionales, especialmente, desde la década de 1960, a

la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE)<sup>2</sup>; los enfoques en la producción académica internacional han evolucionado siguiendo las pautas marcadas por esa institución que contribuyó en el establecimiento de los fundamentos de las políticas de ciencia y tecnología, así como en el diseño y desarrollo de sus instrumentos de medición en los países occidentales (Rico-Castro y Morera Cuesta, 2009). Los estudios nacionales de análisis de las políticas públicas de ciencia y tecnología recién surgieron en la década de 1990, paulatinamente, las políticas regionales e internacionales de ciencia y tecnología se fueron constituyendo en un campo de conocimiento.

Resulta de interés la distinción propuesta por Elzinga y Jamison (1996) respecto de los distintos actores involucrados en la formación de la política científica y tecnológica. Los autores establecen cuatro “culturas de las políticas” principales, que compiten por recursos, influencias, tratando de orientar en determinadas direcciones la ciencia y tecnología: cultura burocrática, académica, económica y cívica. La *cultura burocrática*, dominada en muchos países por el ejército y basada en la administración del Estado, se preocupa principalmente por una administración, coordinación, planificación y organización eficaz. La *cultura académica*, fundada entre los propios científicos, se interesa por una política para la ciencia y por conservar los valores académicos de autonomía, integridad, objetividad y control sobre la inversión y la organización. La *cultura económica*, relacionada con el sector empresarial y de gestión, fundada en las empresas industriales, se centra en los usos tecnológicos de la ciencia. Finalmente, la *cultura cívica*,

---

<sup>2</sup> La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) fundada en 1960 es una organización de cooperación internacional, compuesta por 34 estados, cuyo objetivo es coordinar sus políticas económicas y sociales. En 1963 edita el Primer *Manual de Frascati* destinado a describir el método a seguir para realizar encuestas que permitan obtener datos sobre la investigación y desarrollo experimental. El mismo ha sido revisado y actualizado en los años 1970, 1976, 1981, 1983, 1993, 2002. En 1992 se sistematizan las mediciones sobre innovación, de lo que resulta un nuevo instrumento conocido como el *Manual de Oslo*. En 1994 el *Manual de patentes*, destinado a las mediciones de transferencias de tecnología a los sectores productivos a través de los registros de patentes, se incorpora a esta línea de trabajo. Completando la Familia Frascati, en 1995 aparece el *Manual de Canberra*, destinado a medir los recursos humanos dedicados a CyT e innovación y transferencia. El mismo surge de un trabajo conjunto entre la OCDE y la UNESCO.

que está fundada en los movimientos sociales y populares, como el medio ambiente y el feminismo, y cuyas preocupaciones son más las consecuencias e implicaciones sociales de la ciencia que su producción y aplicación.

Los autores señalan que, en la formulación de las políticas, hay “estilos nacionales” de política científica y tecnológica distintos, que dependen de las fuerzas relativas y modos de interacción entre las diferentes culturas y de los acuerdos institucionales que tiene cada país para la producción del conocimiento.

Esta clasificación de políticas se complejiza con los conceptos de *política científica implícita* y *explícita*, propuestos por Herrera (1995), a propósito de la política científica de los países subdesarrollados, a partir de la dificultad que surge cuando a los objetivos propios se quieren imponer otros diferentes. La primera es la política que se expresa en leyes, reglamentos y estatutos encargados en la planificación de la ciencia, en los planes de desarrollo, en las declaraciones gubernamentales, etc., es lo que se conoce como el conjunto de disposiciones y normas que se reconocen como política científica de un país. La segunda -según el autor- determina el papel de la ciencia en la sociedad, su identificación es dificultosa dado que no cuenta con una estructura formal, y responde a la demanda científica y tecnológica de los proyectos nacionales de cada país. Estas dos políticas no son necesariamente divergentes; pero, si lo son, como en los países subdesarrollados, entonces la divergencia adquiere carácter crítico.

De acuerdo con este autor, el concepto de política científica se basa en la idea de que la ciencia moderna solo se desarrolla cuando existe una demanda efectiva por parte de la sociedad. La política explícita nace como consecuencia de estructurar e institucionalizar esos mecanismos de acción, para maximizar resultados. En tanto, el proyecto nacional se define como el conjunto de objetivos, el modelo de país, al que aspiran los sectores sociales que tienen directa o indirectamente, el control económico y político de la comunidad. Para el autor, en los países de América Latina pueden verse las contradicciones entre ambas políticas debido a la crisis de los proyectos

nacionales: los grupos sociales que los originaron conservan todavía gran parte del poder político y económico, pero han perdido la capacidad de obtener el consenso del resto de la sociedad.

Asimismo, es posible establecer tres etapas de las políticas científicas (Eizaguirre Eizaguirre, 2015). La primera denominada lineal -en consonancia con la primera edición del Manual de Frascati (1963)- ha consistido en políticas de promoción basadas en el empuje de la ciencia caracterizada por la financiación no orientada, la confianza en la ciencia y la prioridad de la investigación básica. En esta etapa, la ciencia se organiza de manera disciplinar con sistemas de validación internos y persigue la verdad sin otros intereses, lo que la separa de las consecuencias de su uso. Además, en este modelo, la validez y utilidad del conocimiento generado no pueden fijarse de antemano. Las políticas son de estímulo a la ciencia y por ello se miden los aspectos relativos a la inversión en recursos, concretamente, el presupuesto y el personal, dedicados a investigación y desarrollo.

La segunda fase de políticas científicas se ubica alrededor de los años 80 del siglo pasado y está marcada por la necesidad de asegurar la transferencia de conocimiento al sistema productivo y para ello se establecen mecanismos de aprovechamiento de la inversión y líneas estratégicas de investigación. Prima la demanda en el mercado, que anticipa su carácter aplicativo. En palabras de Eizaguirre Eizaguirre (2015, p. 49): “En esta segunda fase se intensifica la dimensión económica de la ciencia, pero sólo paulatinamente se desplaza la economía al centro de las decisiones sobre la actividad científico-tecnológica”. Ahora no solo se mide la inversión realizada, sino los resultados mediante el impacto: por un lado, se mide bibliométricamente<sup>3</sup> el aporte de los países al conocimiento mediante la investigación básica; por otro lado, se mide la creación tecnológica mediante la concesión de títulos de propiedad industrial, a partir de las patentes y

---

<sup>3</sup> La bibliometría mide las publicaciones científicas. Una de las fuentes es Science Citation Index (SCI), que registra y determina la producción, especialización, calidad del trabajo y colaboraciones realizadas con otros países u otros departamentos de un país.

marcas<sup>4</sup>. Simultáneamente, se puede reconocer en esta fase, el reclamo de la sociedad y de las universidades de una política científica y tecnológica alternativa que responda a dimensiones sociales e institucionales. Por ejemplo, los condicionantes del cambio tecnológico y los impactos sociales, ambientales y laborales de la innovación a partir del crecimiento económico y el desarrollo industrial<sup>5</sup>. Surgen en consecuencia los primeros programas de investigación sobre ciencia, tecnología y sociedad (CTS), que buscan estudiar el contexto social y cultural más amplio de la ciencia y la tecnología; y, promover la interacción entre científicos de distintas disciplinas.

En la tercera fase – a principios de los años 90 del siglo pasado - se rompe definitivamente con el modelo lineal y se redefine una nueva política basada en la innovación: se miden los datos estadísticos de la fabricación de productos industriales y también de servicios. La OCDE mide el impacto económico de la actividad científico-tecnológica con indicadores sobre las transacciones comerciales de tecnología (*Manual de Balanza de Pagos Tecnológicos*, 1990), la utilización de los datos de patentes como indicadores de ciencia y tecnología (*Manual de Patentes*, 1994), la productividad científica en relación con la capacidad para el desarrollo de actividades económicas y empresariales que tienen las universidades (creación de empresas desde las universidades para desarrollar y comercializar los descubrimientos generados), entre otros. Asimismo, se destacan los cambios en los valores e intereses concurrentes que rigen la investigación y el desarrollo (dominio de la cultura empresarial, gasto público orientado a la empresa); en el sistema y sus estructuras, ya que se consolida el “sistema de ciencia, tecnología y empresa”, bajo el acrónimo “I+D+i”; y en los estilos de

---

<sup>4</sup> Algunos organismos que construyen indicadores a partir de: el índice de dependencia tecnológica, el índice de difusión tecnológica, el índice de autosuficiencia y la especialización tecnológicas en los distintos países son la World Intellectual Property Organisation (WIPO) y la European Patent Office (EPO). La US Patent and Trademark Office analiza las citas a otras patentes y la influencia de la ciencia básica sobre la tecnología.

<sup>5</sup> El informe *Science, Growth and Society: A New Perspective* cuestiona las premisas epistemológicas y la carga normativa de la visión científica sobre el progreso, y aporta evidencias científicas sobre el deterioro ambiental y la cultura del malestar ante los desarrollos tecnológicos en el seno de las políticas científicas.

gestión política con la creación de ministerios de economía y secretarías de Estado sobre innovación que asumen competencias relativas a la ciencia y la educación superior. Se reconoce que el cambio tecnológico y en general la innovación no es un proceso autónomo, dependiente del impulso del conocimiento científico y de la magnitud de la demanda de mercado, y emerge una visión más dinámica y procesual de la innovación, pero el ambiente de selección no se reduce al entorno productivo, sino que sigue condicionado por la rentabilidad del mercado. (Manual de Oslo, 1992; Kline y Rosenberg, 1986) La ciencia y la tecnología se convierten así en objetivos estratégicos que compiten en un mercado globalizado, libre de regulaciones y totalmente sometido a la obtención de ganancias económicas. Puede constatarse una repolitización de las políticas científicas y tecnológicas, y una clara reformulación de la naturaleza y el valor de la ciencia y la tecnología; es esta etapa, se cuestionan definitivamente los supuestos principales que han caracterizado la política científica.

La superación del modelo lineal conlleva también no acotar la tecnología a mera ciencia aplicada; los conocimientos tácitos y no referidos a la investigación básica son necesarios para promover el proceso de la innovación tecnológica; el sistema de innovación relativiza la investigación básica, reformula las premisas que suponía el modelo lineal, explicita la aplicación inmediatamente útil que debe tener el conocimiento científico, y esto reformula el sistema de investigación y desarrollo público en aras a un sector privado más implicado; los recursos económicos y de gestión cobran importancia similar a los recursos cognitivos y técnicos en el desarrollo científico-técnico; la tecnología es condición de posibilidad de conocimientos novedosos; las oportunidades estratégicas más que a la investigación básica se refieren a la innovación tecnológica (Eizaguirre Eizaguirre, 2015).

Ahora bien, los estudios sobre políticas científicas y tecnológicas en América latina y la Argentina dan cuenta de su desarrollo a partir de la década de los años 50 del siglo XX. En 2007, Albornoz realiza un recorrido filosófico de la relación ciencia y poder, sitúa las políticas científicas en las esferas de

las políticas públicas, y se plantea la relación de esas políticas con valores culturales y sociales, intereses divergentes y la búsqueda de la equidad y la democracia. En 2011, Albornoz y Gordon (2011) analizan 30 años de políticas (1983-2009) a partir de aspectos contextuales e ideológicos, aspectos específicos del ámbito de la investigación científica y tecnológica.

Respecto de América Latina, Albornoz (2002) señala la desarticulación entre los distintos estilos de política científica: la cultura científica tradicional, que defiende la necesidad de asignar recursos al fortalecimiento de la investigación básica (modelo lineal); la cultura económica, que se centra en la política de estímulo a la innovación; y la cultura eficientista, que se basa en la suposición de que las tendencias globales producen necesariamente una nueva distribución internacional del trabajo y del saber. Albornoz propone un nuevo enfoque que oriente las políticas de ciencia, tecnología e innovación de la región, un enfoque abierto, flexible y transdisciplinario.

En el sistema nacional argentino, el Plan Plurianual de Ciencia y Tecnología 1998-2000, está inspirado en el Sistema Nacional de Innovación. Chudnovsky (1999) señala las fallas del sistema financiero argentino para financiar inversiones, el sistema educativo para vincularse con las necesidades del sector productivo y las instituciones científicas para interactuar con el sector educativo y el productivo. Las ambigüedades normativas y conceptuales resaltan la necesidad de tomar conciencia acerca de la importancia de la contribución de la ciencia y la tecnología al desarrollo económico y social, y la valoración social de las actividades de los científicos y tecnólogos.

En tanto, Roca y Versino (2009) dan cuenta de las modificaciones en las concepciones que guiaron el diseño de la política oficial a partir de los materiales generados por las distintas gestiones gubernamentales entre 1983 y 2008. Constituye un hito el documento *Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación* (SECYT, 2005), a partir del cual se concibió el *Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e*

*Innovación “Bicentenario”* (2006-2010). El Plan pone en el centro de la escena a la ‘política científica’ en detrimento de las acciones de ‘política tecnológica’. Los principales conceptos que introduce el Plan son: SNCTI (Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación), Sociedad del conocimiento, Desarrollo Sustentable, I+D endógena y la definición de las metas cuantitativas y las cualitativas vinculadas con la identificación de áreas estratégicas, estableciendo la evaluación de las instituciones como componente central de estas políticas. En términos de política tecnológica se mantiene la vigencia de una visión neoschumpeteriana respecto de la innovación<sup>6</sup>, pero se hace explícita una conceptualización crítica del rol del estado. El Plan refiere a la histórica desarticulación de las políticas públicas se propone establecer un marco coordinado de acciones consensuadas entre los distintos sectores. En el mismo sentido, Versino (2007) se pregunta si es posible hablar de una (única) política científico-tecnológica, para ello, realiza una reseña del material editado sobre las políticas de ciencia y tecnología desde una perspectiva macropolítica, en clave académica o desde la gestión, desde 1983.

Finalmente, desde una mirada histórica, Vara, Mallo y Hurtado (2008) analizan las políticas en ciencia y tecnología de la Argentina a partir de las propuestas internacionales, en particular, el proceso histórico de incorporación de las actividades de investigación en las universidades argentinas en relación con el proceso de conformación del complejo científico tecnológico local. Discuten la pertinencia y limitaciones de los marcos teóricos que proponen trasladar modelos institucionales al contexto argentino. Por otra parte, Hurtado y Mallo (2012) proponen poner en cuestión las caracterizaciones de algunas trayectorias de las principales instituciones del

---

<sup>6</sup> Se trata de un enfoque económico que explica el crecimiento y la transformación económica desde la innovación y el cambio tecnológico. Las innovaciones y la validación del nuevo conocimiento dependen de las características microeconómicas de las organizaciones, el proceso de competencia y el entorno institucional. (Florencia Barletta, Verónica Robert y Gabriel Yoguel, “Tópicos de la teoría evolucionista neoschumpeteriana de la innovación y el cambio tecnológico”, *Tópicos de la teoría evolucionista neoschumpeteriana de la innovación y el cambio tecnológico*. (Yoguel; Robert; Barletta, 2012)

complejo de ciencia y tecnología argentino, desde una dimensión de historia institucional, y con el supuesto de que las instituciones son de crucial importancia para los procesos de innovación.

En síntesis, la institucionalización de las políticas científicas y tecnológicas en el mundo tienen su origen a mediados del siglo XX. Algunas herramientas teórico-metodológicas propician su estudio tal como se fueron gestando en los países (cultura de las políticas; políticas explícitas e implícitas). Asimismo, las distintas etapas que atraviesa el desarrollo científico de las políticas dan cuenta de la relación de la producción científica con los cambios sociales, económicos, políticos, culturales de los países. Ya centrados en América latina y la Argentina, los trabajos mencionados nos permiten reconocer que las políticas públicas comenzaron a desarrollarse recién hacia la década de 1980. Asimismo, al tratarse de una nueva disciplina, aun no es posible tener una mirada histórica; los análisis del caso argentino son escasos y en ningún caso se centran en las universidades.

### ***La investigación en las universidades públicas argentinas***

La investigación en las universidades argentinas comenzó a desarrollarse a mediados del siglo XIX, como una actividad incipiente. Ya en el siglo XX y hasta los años 50, de acuerdo con Buchbinder (2005), las universidades ocuparon un lugar central como promotoras de la investigación. A partir de mediados de siglo esta tarea comenzó a ser complementada y parcialmente reemplazada con la creación de diversas instituciones de investigación y desarrollo. Así, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y los institutos de investigaciones creados para la década del 60 (Instituto Nacional de Tecnología Industrial - INTI, Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria - INTA; Comisión Nacional de Energía Atómica - CNEA, Instituto de Investigaciones Científicas y Técnicas para la Defensa - CITEFA) se ocuparon de la investigación y desarrollo en los sectores industrial, agrícola, de defensa y energía nuclear,

respectivamente. La existencia de estos organismos hizo que todas las tecnologías institucionales del sector público concebidas para relevar y diagnosticar las necesidades del sector productivo, planificar las actividades de investigación y desarrollo y transferir los resultados se concibieran fuera de las universidades. Por descarte, le quedó a la universidad la investigación básica.

El CONICET (1958) -creado con el objetivo explícito de fortalecer la investigación en las universidades- se planteaba como condición de posibilidad para la organización de la actividad científica nacional para dar respuestas a problemáticas sociales y económicas. Pero en realidad ese organismo nació para satisfacer las demandas sectoriales de la comunidad científica con el prestigio del Estado por la iniciativa modernizadora, antes que por una demanda efectiva del sector productivo o de una política orientada a la organización de la investigación a escala nacional (Hurtado, 2010). Así, hasta la década de los 90, la relación entre la mayoría de las universidades nacionales y el CONICET fue distante y en tensión por la política nacional.

Ambas instituciones -CONICET y universidad- apuntaban a la profesionalización del científico académico portador de una ideología de ciencia básica como eslabón inicial de la cadena de producción del conocimiento. De acuerdo con Vara, Mallo y Hurtado (2008), a pesar de los intentos de que el CONICET y los institutos de investigación trabajen en forma conjunta con las universidades, históricamente ese vínculo siempre fue frágil o inexistente. De allí en más, hasta la actualidad, los intentos de acercamiento de ambas instituciones han sido infructuosos o en todo caso poco eficaces<sup>7</sup>. Al respecto Hurtado (2010) sostiene que la debilidad del

---

<sup>7</sup> Aun cuando el 60% de investigadores argentino cuentan con una doble dependencia: universidad pública y CONICET. De acuerdo con Nieto Quintas (2022), el 74% de investigadores del sistema de ciencia y tecnología pertenecen a las universidades nacionales; con la particularidad que casi el 40% de esos investigadores pertenecen también al CONICET. Según el autor, el 60% de los investigadores argentinos están radicados en las universidades y sólo un reducido porcentaje de investigadores del sistema (menos del 3%) dependen únicamente del CONICET.

complejo científico tecnológico argentino es política e institucional. A ello se suma la falta de conocimiento específico sobre las actividades de investigación y desarrollo desde la perspectiva de la historia política e institucional del país. Todo ello lleva al autor a afirmar que no es posible formular políticas para el sector si se desconocen las trayectorias de sus instituciones, el impacto sobre su desempeño y la evolución<sup>8</sup>.

Respecto del sistema universitario, América Latina inició durante el siglo XX, a partir de la Reforma de Córdoba de 1918, un modelo de universidad monopólico público, caracterizado por la autonomía, el cogobierno, la gratuidad de su acceso, estructura corporativista de gestión, con recursos financieros del Estado (Rama, 2006). Durante casi todo el siglo XX, la universidad argentina tuvo como misión principal la formación de profesionales, mientras que la producción de conocimiento como resultado de la investigación científica y tecnológica, solo presentó períodos esporádicos de promoción y desarrollo.

En el contexto de posguerra con la centralidad de la investigación en la agenda de los gobiernos y el aumento de los recursos asignados para el desarrollo científico y tecnológico, en 1958, se crea en la Argentina, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), en tanto la Universidad es percibida como “uno de los ámbitos privilegiados para la creación intelectual y científica”. A partir de 1966, con el golpe de Estado se interrumpe este proceso y recién a partir de 1984, la investigación científica en las universidades volvió a ser objeto de preocupación, así se impulsaron las dedicaciones exclusivas y se otorgaron becas y subsidios para la formación de científicos, y con ese propósito se crearon Secretarías de Ciencia y Técnica en gran parte de universidades públicas (Buchbinder, 2005).

---

<sup>8</sup> Afirma Hurtado (2010): “Para integrar la ciencia y la tecnología al desarrollo social y económico hay que superar el estado de los diagnósticos y formulaciones políticas genéricas y avanzar sobre políticas innovadoras. Y para innovar en el campo de la política es necesario producir conocimiento social, político e institucional, sobre las dinámicas de producción del conocimiento y desarrollo tecnológico propios de los países de la región...” (p.16)

La producción de conocimiento inició una lenta penetración en las universidades públicas de tradición profesionalista sólo a comienzos del siglo veinte. Las grandes instituciones para investigación, desarrollo y transferencia creadas a partir de la década del cincuenta –INTI, INTA-CNEA- fueran localizadas fuera de las universidades. Con lo cual las universidades quedaron parcialmente al margen de la investigación vinculada a las grandes áreas de la economía: industria, agro y energía. Por su parte el CONICET fue pensado como un locus privilegiado de la investigación básica.

Hacia 1990 la situación de la investigación en el conjunto del sistema universitario de carácter público era muy heterogénea: convivían mega universidades con tradiciones importantes de investigación con varias instituciones pequeñas y prácticamente sin investigación. A ello se sumaba la dispar situación de las diversas disciplinas. Las Ciencias Sociales y las Humanidades habían sufrido una marginalidad extrema de la universidad y del complejo público de Ciencia y Tecnología. A su vez, los investigadores argentinos eran aquellos pertenecientes a la Comisión de Investigaciones Científicas (CIC) de la Provincia de Buenos Aires y al CONICET, pocas universidades tenían sus propios investigadores; es decir, el docente-investigador existía sólo en algunas universidades y disciplinas, acentuando la desarticulación y disparidad entre universidades, investigadores y disciplinas, desaprovechando una masa importante de recursos humanos para el complejo.

A principios de la década de los noventa, con el advenimiento del Estado Evaluador, la mayoría de las políticas científicas gubernamentales incluirían, entre sus objetivos, volver más eficiente, relevante y socialmente responsable la investigación académica y de esta manera el Estado incorporó instrumentos específicos para fomentar la investigación en el conjunto de las universidades estatales. En un contexto en el que los organismos internacionales de crédito pasaron a convertirse en agentes centrales en la definición de la agenda pública, las universidades públicas quedarían sujetas a pautas de “control de la calidad” emparentadas con la lógica de

modernización de las instituciones del Estado. Se crea en el año 1993, la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación. Comienzan a desarrollarse políticas públicas dirigidas a promover la institucionalización de la actividad científica y tecnológica en la universidad, intentando aunar la formación de profesionales con el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, y dentro de dicho contexto aparece el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores en las universidades públicas.

Como puede observarse, los espacios de producción de conocimiento y desarrollo tecnológico durante el siglo XX en la Argentina estuvieron signados por la ausencia de políticas públicas de mediano y largo plazo que pudieran sostenerse a pesar de los cambios institucionales, y que respondieran a un proyecto de país. Particularmente, en las universidades, recién en la década de los 90 se destaca la implementación de iniciativas que darían fruto en el siguiente siglo y permitirían pensar en una política sostenida en el tiempo.

### ***Organismos de evaluación de la función investigación***

En el nivel de política y planificación<sup>9</sup> de ciencia y tecnología en la actualidad se encuentran el Gabinete Científico y Tecnológico (GACTEC) y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT<sup>10</sup>), como ámbitos de adopción de la política de ciencia, tecnología e innovación. Asimismo, es preciso mencionar en este nivel al Ministerio de Educación ya que –más allá de la creación del MINCyT- ha seguido teniendo a cargo la política universitaria, en la que la función investigación, junto con las

---

<sup>9</sup> Al nivel de política y planificación, la UNESCO lo define como el nivel funcional más alto del aparato de la administración pública. (Albornoz, 2002)

<sup>10</sup> En 2007, la separación de la Secretaría de Ciencia y Técnica que funcionaba en la órbita del Ministerio de Educación y su transformación en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT) constituye un hito que debe analizarse en relación con las políticas científicas vigentes. Cabe agregar que entre los años 2018-2019 volvió a la categoría de Secretaría en el Ministerio de Educación y desde diciembre de 2019 volvió a tener el rango de Ministerio.

funciones de docencia y extensión, constituyen las tres funciones tradicionales de la universidad.

A partir de las políticas desarrolladas por estos organismos de política y planificación, las Universidades Públicas deben responder a una gran diversidad de requerimientos cuyas fuentes principales se encuentran fundamentalmente en la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU), y las Secretarías de Planeamiento y Políticas, y Secretaría de Articulación Científico-Tecnológica del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva.

Dentro del Ministerio de Educación, el organismo ocupado de las universidades es la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), en la que se desarrollan diversos programas. Particularmente, en lo referido a la investigación, el Programa de Incentivos a Docentes-Investigadores de las Universidades Nacionales, creado mediante Decreto 2427 en 1993, tiene por objeto promocionar las tareas de investigación en el ámbito académico, fomentando una mayor dedicación a la actividad universitaria, así como la creación de grupos de investigación. Para ello, ha desarrollado un sistema de categorización constituido por cinco categorías de los docentes-investigadores, condición necesaria para incorporarse formalmente al Programa. La obtención de una categoría en el Programa de Incentivos requiere el aval de los pares evaluadores en relación con el desarrollo académico del docente investigador<sup>11</sup>.

Asimismo, la Secretaría de Políticas Universitarias lleva a cabo estadísticas sobre la educación universitaria argentina, con el objetivo de organizar un sistema de monitoreo permanente de indicadores y supervisar el diseño, organización y planificación de relevamiento, procesamiento y

---

<sup>11</sup> Actualmente, desde abril de 2023, se está llevando a cabo un nuevo proceso de categorización nacional en el marco del Programa para la Investigación Universitaria Argentina – PRINUAR (RM EX-2022-133221711- APM-SECPU#ME - CREACIÓN PROGRAMA PARA LA INVESTIGACIÓN UNIVERSITARIA ARGENTINA – PRINUAR, 9/3/2023).

publicación de la información estadística relativa al sistema universitario. En la publicación *Anuario de Estadísticas Universitarias*, que tiene periodicidad desde 1996, la Secretaría de Políticas Universitarias presenta datos generales e indicadores del sistema universitario, además específicamente aporta información referida a la población estudiantil, recursos humanos, presupuesto y programas especiales de las Universidades. Respecto de la investigación, en el capítulo 4 “Recursos Humanos”, el *Anuario* da cuenta de la cantidad de docentes con título de Doctorado según Universidad; y el de los “Programa Especiales” (capítulo 6), se encuentra una sección dedicada al Programa de Incentivos a Docentes Investigadores (6.4), en la cual se presentan cuadros referidos a: número total de docentes investigadores que perciben el incentivo, por dedicación docente y por categoría de investigación; número de docentes-investigadores de cada área de conocimiento; número de docentes-investigadores distribuidos por categorías de investigación, por área de conocimiento; y número de proyectos acreditados del Programa de Incentivos por Universidad.

En síntesis, los requerimientos de la Secretaría de Políticas Universitarias en relación a la investigación de las Universidades Públicas refieren a la formación de posgrado de nivel superior de los docentes (indicador en el que hace hincapié la Secretaría de Políticas Universitarias en el *Anuario de Estadísticas Universitarias*) y los indicadores que se desprenden de los procesos de categorización de docentes-investigadores aportados por el Programa de Incentivos referidos a los recursos humanos. En tanto los procesos y resultados de la investigación no son indicadores considerados en este ámbito.

Otro organismo que tiene incidencia en la función de investigación de las universidades nacionales es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Se trata de un organismo descentralizado, que funciona en jurisdicción del Ministerio de Educación, y que tiene, entre sus funciones, coordinar y llevar adelante la evaluación externa de las universidades. Los “Criterios para la evaluación externa” de la

CONEAU constituyen una serie de indicaciones; que, en el caso de la Investigación, plantea los siguientes objetivos: evaluar las políticas de investigación, desarrollo y creación artística de la institución, analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, así como de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos. Asimismo, son sus tareas considerar la generación o el apoyo para la difusión de los resultados, describir y analizar los mecanismos de evaluación de los proyectos de investigación, desarrollo y creación artística, evaluar la política de formación de los recursos humanos destinados a esta función, evaluar las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad. Finalmente, la suficiencia del equipamiento y los recursos materiales necesarios, analizar el grado de articulación de la investigación con las actividades de docencia y de extensión definen la tarea de la CONEAU.

Las pautas que define esta Comisión respecto de la “Gestión académica” incluyen la cantidad de docentes investigadores que realizan investigación por institución y por unidad académica, según cargo y dedicación, y por categorías según organismo de promoción científico tecnológica; la cantidad de docentes investigadores que realizan actividades de extensión y/o vinculación y/o transferencia por institución y por unidad académica; y la descripción de los mecanismos de selección, permanencia y promoción de los docentes e investigadores. También se incluyen pautas específicas referidas a la “Investigación, desarrollo y creación artística”, que responden a diferentes criterios: descripción de la política de investigación de la institución; descripción de los órganos de gestión de la investigación, centrales y por unidad académica; descripción de los vínculos intra y/o interinstitucionales destinados al desarrollo de la investigación, desarrollo y creación artística; fuentes de financiamiento de la investigación, desarrollo y creación artística; cantidad de alumnos de grado y posgrado que participan en proyectos de investigación, desarrollo y creación artística por institución y unidad académica; cantidad de proyectos de investigación, desarrollo y creación artística en los últimos 6 años por institución y unidad académica;

resultados de la investigación por institución y por unidad académica según tipo; descripción de los mecanismos de evaluación de proyectos de investigación, desarrollo y creación artística. En síntesis, la CONEAU establece criterios referidos a la tarea de investigación estructuralmente vinculados a la docencia, a los que las Universidades Públicas deben responder en el momento de someterse a la evaluación externa.

Finalmente, la acción de la Secretaría de Planeamiento y Políticas del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, que implica necesariamente a las Universidades es el “Relevamiento de entidades que realizan actividades científicas”, que se lleva a cabo anualmente (desde 1994) y tiene como objetivo responder a la necesidad de generar y mantener actualizadas la información y estadísticas del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Este relevamiento incluye información de las entidades dedicadas a actividades de ciencia y tecnología pertenecientes a distintos ámbitos: organismos públicos, universidades públicas y privadas y entidades sin fines de lucro. Los resultados son publicados como “Indicadores de Ciencia y Tecnología”, y la propuesta consiste en trazar un panorama general de la dinámica de las actividades científicas y tecnológicas del país recogidas en el año bajo análisis. La publicación contiene datos sobre la inversión en I+D en actividades científicas y tecnológicas y el grado de formación y dedicación de los recursos humanos a nivel nacional. También contiene información desagregada de manera provincial y regional, así como estadísticas internacionales que permiten medir el progreso del sistema científico del país y compararlo con las experiencias de otros países.

Por otra parte, el Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la Dirección Nacional de Objetivos y Procesos Institucionales (Subsecretaría de Evaluación Institucional Secretaría de Articulación Científico-Tecnológica) del MINCyT es el encargado de las evaluaciones a las instituciones de ciencia y tecnología del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación según lo establece la Ley N°25467/01, el Art. 24.

En síntesis, hemos dado cuenta de las diferentes miradas que propician los organismos encargados de la evaluación externa de las universidades en la Argentina, así como los distintos programas que tienen incidencia a la hora de medir la ciencia a partir de indicadores establecidos por unos y otros. Concretamente, en el periodo contemplado en esta investigación son dos los organismos nacionales implicados en la generación y puesta en marcha de políticas de ciencia y tecnología: el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva y el Ministerio de Educación.

### ***El discurso de la evaluación***

El estudio de la función evaluación en los textos ha recibido distintas miradas teóricas desde la lingüística. La perspectiva sintáctica en narraciones de Labov (1972) en la década del 60; la léxico-gramatical de la lingüística sistémico funcional (Halliday, 1975; Halliday y Matthiessen, 2004); la sistémica del modelo *appraisal* o valoración (Martin y White, 2005; White, 2004); y la perspectiva pragmática a partir del estudio de ciertas variedades textuales (Zenteno, 2003; Salager-Meyer y Zambrano, 2001; Alcaraz Ariza y Salager-Meyer, 2005; Moreno y Suárez, 2005; Salager-Meyer y Lewin, 2008; Navarro, 2011, 2013).

De las tres metafunciones establecidas por Halliday (1975) (ideativa, interpersonal y textual)<sup>12</sup>, la interpersonal es la que permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales y se refleja en las cláusulas mediante el sistema de modalidad. Da cuenta de la actitud del hablante respecto a lo

---

<sup>12</sup> Halliday (1991) registra tres macrofunciones que actúan simultáneamente en los textos: ideacional, interpersonal y textual. La función ideacional representa la experiencia del hablante y determina la forma en que ve el mundo; se codifica mediante el modelo de la transitividad que constituye la expresión lingüística de los procesos, los participantes en el proceso y las circunstancias asociadas. Se puede codificar información acerca de cualquier tipo de proceso (acción, evento, comportamiento, proceso mental, proceso verbal, existencia o relación). (Halliday 1985, 1989) La función interpersonal permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales; función interactiva que sirve para expresar los diferentes roles sociales; se codifica mediante el sistema de modalidad. (Halliday 1985: 167). La función textual permite establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la situación concreta en que concurre; se codifica por medio de la tematización.

que dice y a quién se lo dice. A esta última se le debe el estudio de las escalas evaluativas asociadas a la modalidad (epistémica: verdadero/falso, deóntica: obligatorio/optativo). Concretamente, Halliday distingue dos tipos de modalidades (1994, 1985). Por un lado, la modalización especifica valores en las escalas de probabilidad y frecuencia. Por otro lado, la modulación especifica valores en las escalas de obligación y predisposición<sup>13</sup>.

Por su parte, Martin (2000), White (2002) y Martin y White (2005) proponen el modelo de valoración o *appraisal* con el que pretenden explicar el funcionamiento de los textos con recursos para negociar las emociones, los juicios y las apreciaciones, en relación con los recursos para amplificar y expresar compromiso con tales evaluaciones. Este modelo permitiría dar cuenta de los procesos lingüísticos implicados en la expresión y negociación de las posiciones personales, intersubjetivas e, incluso, ideológicas de los interlocutores (Martin y White, 2005). Los autores clasifican los recursos evaluativos en tres subsistemas discursivos: 'compromiso', que especifica el compromiso del hablante/escritor con esta evaluación y con su fuente', 'gradación' que modifica la intensidad de esta evaluación y 'actitud' que especifica el tipo de evaluación.

Mientras que para la Lingüística Sistémico Funcional la evaluación se ciñe a factores gramaticales como la modalidad, la persona gramatical o la polaridad, para el sistema de valoración debe expandirse a factores léxicos. Dado que los significados interpersonales están íntimamente ligados a los significados ideativos, la evaluación puede surgir de léxico no directamente evaluativo, y así constituyen una semántica sistémica de la evaluación (Martin, 1999; Martin y White, 2005). No obstante, ambos modelos no especifican con exhaustividad cuáles son los recursos léxico-gramaticales posibles en géneros y registros particulares.

---

<sup>13</sup> Entre esos indicadores, por su parte, Fowler (1985) señala: los procesos lexicales, la transitividad (Halliday, 1967-1985), la variación sintáctica, la secuencia de la información, el grado de complejidad sintáctica, los actos de habla, las implicaturas (Grice, 1975) y la referencia personal.

Desde una perspectiva pragmática, la función evaluación ha sido estudiada dentro de diversas variedades textuales tales como discursos científicos (Soto, 2003; Soto & Zenteno, 2004, 2010), discursos de los medios de comunicación Bolívar (1997), y discursos políticos (Zenteno, 2003); en todos ellos la evaluación se encuentra subordinada a otras estructuras globales (argumentativas, explicativas). El género discursivo que tiene como función principal evaluar<sup>14</sup> (macroacto de habla, van Dijk, 1977) y que ha merecido la atención de estudiosos es la reseña académica. Destinadas a la crítica de arte y crítica especializadas, esas reseñas evalúan producciones de distintos géneros artísticos, sin que medie una argumentación sistemática (Zenteno, 2002, 2003; Navarro, 2011). En esos estudios se identifican los actos de habla evaluativos como "critical speech acts" (SalagerMeyer y Zambrano, 2001, p. 142), "actos críticos" (Alcaraz Ariza y Salager-Meyer, 2005), "evaluative acts" (Moreno y Suárez, 2005), "critical acts" (2008b, Salager-Meyer y Lewin, 2008), y "actos críticos" (Navarro, 2011, 2013). Moreno y Suárez (2005) sostienen que los "evaluative acts" consisten en comentarios evaluativos positivos o negativos "con un criterio de evaluación específico. Navarro (2011, 2013), por su parte, presenta las particularidades de los actos críticos negativos que "se activan de un conjunto coocurrente y usualmente de recursos evaluativos". Sostiene el autor que estos actos incluyen evaluaciones indirectas que para su comprensión necesitan de la realización de inferencias activadas por el cotexto y el contexto del acto crítico. El autor decide integrar en su trabajo el enfoque sistémico con el pragmático<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> También han sido estudiadas dos variantes del informe académico: el informe escrito de estudiantes universitarios y el informe de evaluación o informe de arbitraje, pero desde otras perspectivas. La caracterización textual-discursiva del género en informes universitarios ha recibido miradas que ponen en relación aspectos textuales discursivos (estructura, organización temática) con los objetivos del trabajo (informes académicos de tipo profesionalizante e informes orientados a la formación académica; y desde el Análisis del Género de Swales (1990), la realización de descripciones retórico-discursivas empíricas. En los estudios del informe de arbitraje como género discursivo en la dinámica de la investigación se plantea la relación con otros géneros en la dinámica del proceso de publicación, y son tratados desde una perspectiva interaccional de la evaluación en los planos micro y macro (Bolívar, 2008); y también desde el uso de estrategias mitigadoras (cortesía) y la pragmática sociocultural (Sanmartín Sáez, 2020).

<sup>15</sup> Navarro (2011, 2013), a partir de un corpus diacrónico de reseñas académicas de libros en español de estudios literarios y lingüísticos, desarrolla un sistema que permite describir y

La perspectiva de Navarro abona asimismo en la propuesta de Shaw (2004), quien sostiene que las reseñas de libros contienen una buena cantidad de material que es evaluativo sin contener palabras evaluativas con polaridad clara; y desarrolla un marco de clasificación de actos que implícitamente evalúan entidades.

Desde la perspectiva pragmática también, Wong (2017) realiza una descripción de la valoración como fuerza ilocutiva, mediante criterios tomados de la teoría de actos de habla. Si bien el artículo trata problemas teóricos, y formula posibles líneas de investigación, la descripción que propone termina en una taxonomía de valoraciones y de escalas de valores de interés para el análisis.

Finalmente, es preciso mencionar que la evaluación en la variedad discursiva “informe” ha sido muy poco estudiada. Solo es posible encontrar investigaciones acerca del informe de arbitraje como género discursivo en la dinámica de la investigación, que se plantea en relación con otros géneros en proceso de publicación, y son tratados desde una perspectiva interaccional de la evaluación en los planos micro y macro (Bolívar, 2008); y también desde el uso de estrategias mitigadoras (cortesía) y la pragmática sociocultural (Sanmartín Sáez, 2020). En el marco del análisis de géneros discursivos, esos informes forman parte de un proceso institucionalizado y reconocido por la comunidad de especialistas (Bolívar, 2008; Bolívar Orellana, 2014; Sabaj, González, Varas & Pina-Stranger, 2015; Samraj, 2016; Fuentes, 2018); se caracterizan por su inserción en una cadena de textos integrada por el propio artículo de investigación, la petición de informe por parte del editor, la redacción de los informes por los evaluadores, las posibles modificaciones del investigador y el dictamen del editor. Se trata de documentos con

---

explicar predictivamente el funcionamiento de la evaluación negativa, tanto directa como indirecta. En su trabajo acerca del conflicto científico a partir de la evaluación negativa en el género discursivo reseña académica de libros combina las perspectivas de la lingüística sistémico-funcional y la pragmática. Así, se aborda simultáneamente la organización del texto y su planificación estratégico-discursiva; junto con contexto textual, situacional, ideológico y sociohistórico donde se produce. Para el autor, la evaluación como acto de habla se manifiesta en estrategias conformadas por recursos léxico gramaticales y pragmático-discursivos que se manifiestan en marcas textuales (Navarro, 2011).

autonomía formal y funcional que aparecen como elementos de una ‘cadena de géneros discursivos (Sanmartín Sáez, 2020).

De acuerdo con lo consignado hasta aquí, si bien es posible reconocer distintos enfoques para el tratamiento de discursos evaluativos, no se hallan estudios específicos para el género informe de evaluación de universidades. Esos textos también forman parte de una cadena discursiva producto del proceso de evaluación que explicitaremos más adelante. En ese sentido, la propuesta de esta investigación constituye un desafío para el análisis discursivo y contextual, centrado en la tarea de indagar el modo en que funcionan los textos conjuntamente como práctica discursiva y social (Fairclough, 1992).

### **Plan de tesis**

La estructura de la Tesis “El discurso de la evaluación: Modelos de gestión e investigación en las universidades argentinas (2009-2019)” se organiza del siguiente modo. Primero, nos ocupamos de las condiciones sociocontextuales de la evaluación de la investigación: el nivel histórico conceptual, el nivel institucional y el nivel situacional (capítulo 1); segundo, del marco teórico y metodológico del trabajo (capítulo 2); tercero, del análisis lingüístico y discursivo de los materiales referidos a la evaluación en ciencia y tecnología (capítulo 3 y 4); finalmente, se discuten los resultados (capítulo 5), y, por último, se realizan las conclusiones finales.

El capítulo 1 “La evaluación de la investigación” se ocupa del nivel histórico conceptual, concretamente del estudio de la evaluación científica, y nivel institucional, integrado por los documentos normativos y de requerimientos que constituyen la base sobre la que la CONEAU y el PEI realizan las evaluaciones en ciencia y tecnología.

En el nivel histórico conceptual, desde el campo de estudio de la evaluación en la universidad y en la investigación en particular, se realiza – por un lado- el recorrido por las funciones y las formas históricas de la

evaluación en el mundo, y en particular la evaluación en la universidad a partir de la década de los 90'; los paradigmas de evaluación y los desafíos de mejoramiento y aseguramiento de la calidad. Por otro lado, la evaluación de la investigación con un derrotero propio, también enfrentada a distintos paradigmas. Finalmente, la evaluación de la investigación en la Argentina, específicamente a partir de los años 80: los cambios institucionales, los nuevos instrumentos, y los sistemas de evaluación actuales, sus tensiones y lo que falta.

En el nivel institucional, se precisan distintos documentos normativos de evaluación (resoluciones, decretos, pautas, guías) que constituyen la base a partir de las cuales tanto la CONEAU y como el PEI del MINCYT realizan las evaluaciones en ciencia y tecnología. Los diferentes discursos normativos que fijan y estipulan prácticas para el logro de los propósitos (Orlando, 2004), con el fin de “conducir conductas y arreglar probabilidades” (Foucault, 1988).

Respecto de la bibliografía de referencia, los textos abordan la temática desde diferentes disciplinas (ciencias de la educación, la historia, la antropología, sociología, ciencia política), pero también se encuentran estudios ligados a objetos interdisciplinarios como el mercado de trabajo y el gobierno<sup>16</sup>. Así, los textos describen y explican las prácticas de evaluación (Dias Sobrinho, 1995, 2004; Neave y Van Vught, 1991; Neave, 1998; Jiménez Ortiz, 2011); las tendencias existentes y tensiones que acompañan al Estado (Cook, 2002; Marquina, 2006; Musselin, 2008; Garza Aguilar, 2008); a las instituciones y a los científicos (Mollis, 1999, 2008; Sarthou y Araya, 2015; Suasnabar, 2012; Sanz Menéndez, 2004; García y Lazzari, 1998); y en general plantean conflictos que devienen en tendencias y perspectivas críticas (Albornoz y Gordon, 2011; Arocena, Bortagaray, y Sutz, 2008; Arocena y Sutz, 2005; Emiliozzi, 2012; Emiliozzi, Vasen y Palumbo, 2011; Sutz, 2014; Vara, Mallo, y Hurtado, 2008; Kreimer, 2011; Hurtado y Mallo, 2012). En

---

<sup>16</sup> Algunos estudios sobre educación superior y constitución de un campo de estudio: Krotsch y Suasnabar (2002); García Guadilla (2000).

algunos casos, en listados prescriptivos respecto de lo que debería ser (Lattuada, 2014; Martínez Porta, Toscano y Cambiaggio, 2014).

En el capítulo 2 “Marco teórico, metodología y corpus”, se define la perspectiva teórica del trabajo y las estrategias discursivas para el abordaje del corpus construido a propósito de la evaluación de la investigación en la universidad argentina. Perspectivas que entendemos- se complementan en la medida en la que permiten distinguir en los textos distintos niveles: enunciativo, léxico-gramatical, sintáctico-semántico y pragmático. La perspectiva discursiva es la del Análisis del Discurso que, entendido como análisis textual y como análisis de las condiciones de producción de los textos, permitirá un análisis que contemple la complejidad discursiva del corpus. Entre las teorías lingüísticas y discursivas resultarán de interés para nuestro objeto las siguientes. En primer lugar, la perspectiva general de la Teoría de la Enunciación (Benveniste, 1998; Kerbrat-Orecchioni, 1993) y el análisis de la modalidad para el análisis de las valoraciones en el corpus y el reconocimiento de la posición del enunciador respecto de lo que enuncia (2.1.3). En segundo lugar, desde la perspectiva sintáctico-semántica de la Lingüística Sistémico-funcional y el Análisis Crítico del Discurso (Halliday, 1985; Hodge y Kress, 1979), se estudian de los tipos de agentes, procesos y transformaciones en las cláusulas, y de los procesos de expresión tales como vocabulario, lexicalización y significación (Kress y Hodge, 1979), todo ello permitirá reconocer los factores sociales, culturales, ideológicos o teóricos que determinan cómo los procesos son significados en los textos (Fairclough, 1989, 1992, 1995, 2003a) (2.1.4). En tercer lugar, en el nivel pragmático, se trata de recuperar los actos de habla del corpus con el fin de identificar la fuerza ilocucionaria y el efecto perlocutivo de los mismos (Austin, 1996; Searle, 1994), así como el estudio de las dos categorías de lo implícito -la presuposición y la implicatura (Grice, 1975; Levinson 1983)-, permiten conocer los supuestos implícitos y acceder así al plano ideológico de los discursos. Este nivel remite a los dos niveles anteriores ya que los actos de habla están estrechamente vinculados con las estrategias que adquieren en el

corpus las valoraciones/evaluaciones a la hora de evaluar la investigación en las universidades públicas argentinas (2.1.5). Finalmente, se realiza la descripción de los criterios de elección y descripción del corpus construido.

En los capítulos 3 y 4 “El discurso de la evaluación I: el caso de la CONEAU” y “El discurso de la evaluación II: el caso del PEI”, respectivamente, se llevan a cabo los análisis de las evaluaciones propiamente dichas que realizan ambos organismos. El análisis propuesto atenderá a distintos niveles. Por un lado, desde la perspectiva de la teoría de la enunciación, el análisis de la modalidad (Bally, 1932; Meunier, 1974; Halliday, 197; Greimas y Courtés, 1979; White, 2004; Martin y White, 2005; Fairclough, 2003a), y la modalidad subjetiva en particular con su capacidad funcional-pragmática para expresar evaluaciones (Kerbrat Orecchioni, 1993; Le Querler, 1996). Por otro lado, desde la perspectiva sintáctico-semántica de la lingüística funcional y el análisis crítico del discurso (Halliday, 1985; Hodge y Kress, 1979), el estudio de los tipos de agentes, procesos y transformaciones en las cláusulas, con el fin de reconocer los factores sociales, culturales, ideológicos o teóricos que determinan cómo los procesos son significados en los textos. Asimismo, el análisis contemplará las funciones que acompañan a la ilocución dominante de evaluación.

Finalmente, en el capítulo 6 “Decir la evaluación”, se ponen en relación los hallazgos de los dos capítulos dedicados al análisis; y en la “Conclusión” se retoman los resultados obtenidos, con la finalidad de discutir los alcances del trabajo, dar respuesta a los objetivos planteados y proyectar los nuevos horizontes de investigación que puedan abrirse.

## **CAPÍTULO 1: LA EVALUACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

La complejidad de la evaluación de la educación superior se debe a la falta de consensos sobre la evaluación en general y de acuerdos sobre la educación superior y sus funciones en la sociedad. Tampoco hay acuerdo sobre el concepto de calidad el cual está teñido de todo tipo de connotaciones políticas. A ello se suman cuestiones epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturales, técnicas, entre otras. Dadas estas condiciones, Días Sobrinho (2004) sostiene que las evaluaciones cumplen papeles dinámicos al responder a las demandas de las circunstancias históricas, por ello ninguna evaluación es neutra. Así, para el autor, la evaluación es un fenómeno político no solo técnico ya que se dirige a programas, instituciones y proyectos con sentido social, e implica recursos públicos.

En la década de los 70, con la creciente complejidad de la sociedad, en los países industrializados, la crisis económica y el aumento de las demandas sociales hicieron que los Estados aumentaran sus acciones de control y fiscalización. Este fenómeno, llamado por Guy Neave "Estado Evaluador", se caracteriza por la fuerte presencia del Estado en el control de los gastos y de los resultados de las instituciones y de los órganos públicos (Neave, G. y Van Vught, F, 1991).

El "Estado Evaluador" interviene para asegurar más eficiencia y mantener el control de aquello que considera que es calidad. La fuerte presencia del "Estado Evaluador" hace que las evaluaciones protagonizadas por los gobiernos sean casi exclusivamente externas, sumativas, focalizadas en los resultados y en las comparaciones de los productos, con el fin de provocar la competitividad y orientar al mercado (Neave, G. y Van Vught, F, 1991).

En efecto, los países centrales con el apoyo de organismos multilaterales crearon agencias y promovieron evaluaciones para controlar y viabilizar los objetivos de las reformas. En esta perspectiva, la evaluación

cumple la función de hacer la educación superior “más útil al mundo de los negocios y del trabajo, más dirigida a la satisfacción de las demandas del mercado, más adecuada a la expansión de las redes comerciales interdependientes” (Dias Sobrinho, 2004, pág. 7).

Existen, para Dias Sobrinho (2004), pues dos funciones de la evaluación que responden a determinadas concepciones de la educación superior, y ciertos intereses y valores de grupos sociales. Por un lado, la función ético-política, que consiste en la democratización y en la profundización de los valores públicos, y, por otro lado, la función técnico-burocrático-economicista, que prioriza las bases del mercado, la gestión eficaz, el progreso de las empresas y el éxito individual. En el primer caso, se les respecto del concepto que defienden los valores históricos de la universidad vinculada a la sociedad. En el segundo, en general, se sitúan los gobiernos, los organismos multilaterales, las instancias reguladoras, los sectores universitarios al servicio del mercado, o simplemente los adeptos a la idea de que se puede tratar la realidad sin contaminación ideológica.

En síntesis, uno de esos enfoques hace a la evaluación desarrollarse como control y tiene como objetivo la verificación y la medida de la conformidad. El control verifica y constata lo realizado, en actitud conservadora y enfocada al pasado. En el otro paradigma, la evaluación es acción de atribución de valor y producción de sentidos, cuestiona los significados de las acciones y de las ideas, teniendo como referencia los valores fundacionales de la educación y, como perspectiva, la construcción del futuro.

Esos dos sistemas de paradigmas son distintos y contradictorios, aunque no se excluyen mutuamente. El control, cuando se da aislado, es insuficiente, conservador, puede ser autoritario y no favorece la autonomía. Es una intervención cerrada, centrada sobre un objeto desligado de su contexto, o sobre productos sin procesos. En general, los criterios, procedimientos e instrumentos del control son determinados externamente,

sin la participación efectiva de los educadores, muchas veces obedeciendo a la lógica de los organismos y de las agencias de regulación y financiación.

En palabras de Cook (2002), los dos paradigmas dominantes en el aseguramiento de la calidad en occidente en los años 80 del siglo XX eran: el modelo del mandato que entendía la calidad institucional como un asunto de legislación o de orden administrativo, y el modelo de la autonomía, que respondía a la definición histórica de la universidad, autónoma desde su creación, con objetivos propios.

Lo cierto es que el seguimiento de un paradigma u otro pone en evidencia el alcance real de las mediciones de la calidad, y entonces se puede observar el impacto institucional. La evaluación ¿mejora la institución o solo satisface requerimientos burocráticos? ¿Construye un compromiso institucional o fortalece el conformismo y la adaptación a los mecanismos de poder? ¿Promociona cambios efectivos? (Mollis, 1999)

Finalmente, se expresan voces críticas que consideran que el discurso educativo global fundamentado en la racionalidad instrumental económica y de gestión, le otorga a la educación una función pragmática reproductora de recursos humanos flexibles, capacitados técnicamente para su inserción en el mercado de empleo. Para Jiménez Ortiz (2011), este planteamiento economicista es una visión muy recortada de la función social de la educación, que legitima los problemas sociales causados por un sistema económico excluyente y clasista, a partir de la inadecuación, anacronismo y falta de calidad de los sistemas educativos. Es necesario un debate sobre la calidad y la significación social de la educación universitaria que trascienda el discurso de instrumentalización de la gestión tecno-burocrática gerencial hacia las cuestiones de fondo que son de carácter filosófico, político, ético y cultural.

La propuesta de este capítulo es, en el nivel histórico conceptual, acercarnos al campo de estudio de la evaluación en la universidad y de la investigación en particular. Por un lado, el recorrido por las funciones y las

formas históricas de la evaluación en el mundo y su relación con el concepto de calidad (1.1), y en particular la evaluación en la universidad a partir de la década del 90 (1.2). Por otro lado, la evaluación de la investigación con un derrotero propio, también enfrentada a distintos paradigmas (1.3). Finalmente, la evaluación de la investigación en la Argentina, específicamente a partir de los años 80: los cambios institucionales, los nuevos instrumentos, y los sistemas de evaluación actuales y sus tensiones (1.4); los modelos de investigación y de evaluación universitaria (1.5); y, en el nivel institucional, los programas de evaluación externa de la CONEAU y PEI (1.6).

### **1.1. Calidad y evaluación en la Educación Superior**

Un tópico recurrente en el campo de la educación es la estrecha relación –muchas veces implícita- que se establece entre calidad y evaluación. Se trata de dos conceptos que en general se encuentran vinculados, aun cuando la relación entre ambos se presenta siempre oscilante. Por otra parte, la restricción de la evaluación a la educación superior también trae sus aportes diferenciales respecto del concepto de calidad, más aún cuando se trata de evaluar la investigación en la universidad. En este ámbito no solo se cuestiona el concepto de evaluación –los criterios empleados, la organización, las funciones, entre otros-, sino también el concepto de calidad, que por momentos se asocia a excelencia, por otros momentos a pertinencia, sin acuerdos ni definiciones precisas.

Las primeras definiciones del concepto de calidad de la educación superior se desarrollaron en los años 70, y siempre han estado determinadas por los contextos políticos, económicos y socioculturales. Usualmente, las categorías que convoca el concepto remiten al impacto y el valor de eficiencia en los procesos y la eficacia en los resultados, con respecto a las necesidades y problemas de la sociedad.

A mediados de la década del 70 del siglo pasado, la crisis fiscal de los estados de bienestar europeos introdujo la problemática de la calidad. Para lograr una mayor eficiencia en las instituciones, los gobiernos impulsan políticas y mecanismos de rendición de cuentas (Suasnábar, 2012). Hasta la década del 70, las instituciones definían la excelencia mientras que el gobierno se ocupaba de la regulación del acceso y el egreso de la educación superior. La crisis de los 70 hizo que se manifestara un desplazamiento hacia el control y la regulación de las instituciones en términos de rendición de cuentas. Así la noción de eficiencia redefine la noción de calidad, la calidad como cualidad intrínseca de las universidades se desplazó a la noción de calidad total. Se profundizó la intervención estatal en la vida interna de las instituciones y por consiguiente se redujo su margen de autonomía. Así se conformaron estructuras, organismos y comités que tuvieron a su cargo la evaluación de la calidad. La nueva evaluación se caracteriza por una sofisticación metodológica de indicadores, auditorías administrativas y la fijación de estándares de calidad (Guy Neave, 2001). De la modalidad con fuerte predominio académico en los procesos de decisiones internas se pasa a la llamada gestión administrativa empresarial. El giro conceptual de la calidad se completa con la responsabilidad de los resultados y pone a la evaluación como modalidad central de la regulación del sistema y las instituciones (Suasnábar, 2012).

Mientras que, para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura - UNESCO (1998) la calidad en la educación superior es la adecuación del ser y quehacer de la educación superior a su deber ser; para otros, el concepto de calidad es una construcción social, que varía según los intereses de los grupos (Días Sobrinho, 1995). Es un concepto que debe ser construido por medio de consensos y negociaciones entre los actores, y nunca es unívoco.

En la literatura europea, se reitera la idea de que la calidad en la educación superior es un valor independiente de los sistemas de medición y evaluación de esta, y por tratarse de un concepto político, multidimensional y

subjetivo, es necesario tener en cuenta criterios variados que permitan arribar a resultados confiables desde el punto de vista de los protagonistas institucionales y de los consumidores o usuarios (Mollis, 1999).

Así, las distintas definiciones de calidad permiten afirmar que se trata de una construcción colectiva y gradual, que integra y articula visiones y demandas diferentes con los valores y propósitos de la institución educativa y de la sociedad. Se trata de un concepto interceptado continuamente a la hora de la evaluación.

## **1.2. La evaluación de la calidad en el mundo a partir de la década de los 90**

Las conferencias Iesalc-Unesco<sup>17</sup> 1996 y 1998 signadas por el crecimiento de la demanda en educación superior y los fenómenos de la globalización y competitividad internacional, marcan el inicio de una nueva generación de evaluación y acreditación de la educación superior en la década de los 90. Una “segunda generación” de sistemas de evaluación en la que prima un acelerado proceso de internacionalización de la educación superior y, particularmente para Europa, un proceso de convergencia iniciado a partir del acuerdo de Bologna de 1999. Comienzan a discutirse enfoques comunes de aseguramiento de la calidad de los programas que se mueven entre países o son demandados por estudiantes de diferentes países. Asimismo, el nuevo contexto obliga a las naciones a redefiniciones de sus políticas de aseguramiento de la calidad de cara al nuevo contexto (Marquina, 2006).

En el contexto europeo, la cultura evaluativa adquiere formatos muy diversos, pero en todos se reconocen las siguientes características: agencias de acreditación o medición de calidad de la educación superior no

---

<sup>17</sup> Iesalc/Unesco. El Instituto Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe de la Unesco, es un organismo que comenzó siendo centro (Cresalc) en 1979, y convertido en instituto en 1997. Desde mediados de los 80 se publica la revista Educación Superior y Sociedad dirigida a investigadores, pero también a directivos y gestores tanto académicos como gubernamentales. Durante la década de los 90, el Cresalc se orientó más a ser un espacio de búsqueda de consensos para los cambios, que a actividades de investigación.

comprometidas con los gobiernos nacionales; desarrollo sostenido de la autoevaluación institucional; la existencia de la evaluación por pares (*peer review*); y la producción de los resultados de la medición, con el fin de promover la confianza social en la función que dichas instituciones están cumpliendo (*accountability*).

La literatura señala de forma recurrente dos factores que constituyen el interés contemporáneo por la calidad en la educación superior. Por un lado, el reconocimiento de que la educación superior es la clave del bienestar nacional de una economía global dirigida por la información y tecnológicamente dependiente. Y, por otro lado, la democratización y masificación de la educación superior, que exigen mecanismos evaluativos nuevos para rendir cuentas y mostrar el mejoramiento. Todo ello acompañado por el pasaje del carácter voluntario a obligatorio de los procesos de evaluación (Marquina, 2006) (Garza Aguilar, 2008) (Cook, 2002).

Así, dadas las complejas responsabilidades de todos los Estados por la calidad, acceso y pertinencia de la educación en el mundo, en el contexto de la globalización y la sociedad del saber, la educación superior se convierte en un bien público internacional. Se trata de un derecho de tercera generación, en el que la comunidad internacional tiene responsabilidades, derechos y obligaciones, para que las personas ejerzan el derecho a una educación de calidad.

Si bien es cierto que esos factores son recurrentes en los distintos modelos de evaluación y acreditación de los distintos países, también es cierto que existe una gran variedad a la hora de poner en marcha mecanismos de aseguramiento y mejoramiento de la calidad en la educación superior.

El nuevo paradigma emergente en los 90 ha exigido que la universidad estuviera en el centro de las preocupaciones de los gobiernos. Es así como surge la necesidad de sistemas de evaluación. Aquí, se presentan dos cuestiones que justamente son las que disparan la variedad de modelos existentes: quién evalúa y qué se evalúa (procesos, recursos, resultados

educativos), y en relación con esto último: cuáles deberían ser los estándares o criterios para la medición de la calidad, cuáles sirven para asegurar y mejorar la calidad.

Con respecto a la primera cuestión, es evidente que la tradición de la regulación gubernamental sobre la educación superior en los países determina qué tipo de movimiento por la calidad se desarrolla. Así, las diferencias que se observan (no necesariamente regionales) están vinculadas estrechamente a la relación histórica entre universidad y estado en cada uno de los países, la autonomía universitaria y el concepto de educación superior. El control por parte de los gobiernos se expresa ya sea por la creación de agencias dependientes del gobierno o por el cambio de modalidad de los procesos hacia acreditaciones obligatorias. Marquina (2006) en su tipología de los sistemas actuales de evaluación de pares, establece tres modalidades. Una, la de los sistemas autorregulados, como el de EE. UU. y Nueva Zelanda. La otra, la de sistemas gubernamentales laxos, como los casos de Colombia y Suecia. Y finalmente, la tercera, en sistemas gubernamentales rígidos y descentralizados, casos de México y Holanda.

La segunda cuestión refiere a cuál es el foco en las distintas modalidades de la evaluación de la calidad. Se observa una importante correlación entre la dependencia de la agencia –gobierno o comunidad académica o profesional- y el responsable de la elaboración de los criterios. Así, se encuentran: criterios abiertos, que buscan mejoramiento, los criterios se constituyen por dimensiones amplias con estándares básicos en cada uno de ellos; y criterios cerrados, cuando el fin de la evaluación es otro diferente al de mejoramiento y las dimensiones están operacionalizadas en criterios, indicadores y estándares.

En un análisis sobre la calidad de la educación en el MERCOSUR en la década de los 90, Fernández Lamarra (2003) indica el quiebre que se produjo a principios de los años 90 de las políticas de bienestar impulsadas por el Estado con la introducción de estrategias de carácter neoliberal en el marco de la globalización. Por un lado, se observa restricción del

financiamiento público para los sectores sociales, y por otro el acrecentamiento de la demanda de educación superior. Esto generó una gran heterogeneidad de los niveles de calidad. Mollis (1999) señala las diferencias en el tema de la evaluación de la calidad universitaria en los organismos internacionales en relación con América latina. Para la UNESCO (1998,1995) la evaluación de la calidad es importante para encontrar soluciones al problema de las crisis institucionales y del sistema, y aboga por el uso de metodologías de evaluación de la calidad institucional no solo cuantitativas, sino también cualitativas. El Banco Mundial (1993) considera que los conceptos de autonomía y financiamiento estatal en América latina son causas del empobrecimiento cualitativo, ya que el gasto inadecuado e ineficiente es una de las causas de la baja calidad. Por su parte, el Banco Interamericano de Desarrollo (1997) plantea estrategias para mejorar la calidad de la educación en América Latina tales como apoyar las iniciativas innovadoras que aspiren lograr cambios y buscar *partners* que apoyen aquellas iniciativas donde el mercado falle y el Estado necesite recursos.

La UNESCO (1998) propuso: a) un concepto de evaluación de la calidad pluridimensional y comprensivo de las funciones y actividades que integran la enseñanza superior: programas académicos de docencia e investigación, becas, personal calificado, edificios, instalaciones, equipamientos y servicios a la comunidad externa e interna; b) la evaluación debe realizarse por instancias nacionales o locales constituidas por expertos independientes o externos a las instituciones, especializados en las normas de calidad reconocidas en el plano internacional; c) el equipamiento informático como un indicador estándar mundial de la calidad educativa, ya que propicia la cooperación internacional entre centros educativos de excelencia de países periféricos y centrales, en aspectos tales como: la constitución de redes regionales, continentales o globales, la realización de transferencias tecnológicas, la formación de recursos humanos, la elaboración de material didáctico, el intercambio de experiencias en el uso de tecnologías y servicios de educación; d) la internacionalización de la educación superior, que incluye

la transferencia de conocimientos, la creación de sistemas interactivos, el desarrollo de proyectos de investigación internacionales y la movilidad de profesores y estudiantes en diversos países e instituciones. (Jiménez Ortiz, 2011)

¿Cuál es la situación a principios del siglo XXI de los procesos de evaluación y acreditación universitaria? Según Garza Aguilar (2008), los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación superior en Latinoamérica y el Caribe están en una fase mixta de desarrollo y consolidación, dentro de un contexto político, económico, social y cultural complejo. Se requieren políticas a largo plazo para lograr afianzamiento. Sin embargo, en EE. UU. y Europa, la situación parece no ser muy diferente. En Europa, a pesar de la Declaración de Bolonia, por ejemplo, para el caso francés, Musselin (2008) señala la diferencia entre las políticas y lo que realmente sucede en las universidades. En el caso alemán, la emergencia de una gran cantidad de procesos de aseguramiento de la calidad constituye un sistema complejo y contradictorio. Kehm (2012) sostiene que existe una gran fragmentación en el sistema que requiere más control, auditoría, y rendición de cuentas.

De la literatura se desprende la necesidad de desarrollo de capacidades de autoevaluación y autorregulación de las universidades, y de capacidades de generación y análisis de información para la toma de decisiones, para evitar la burocratización. Los sistemas de aseguramiento deben ir acompañados –sin duda– por una cultura de la calidad dentro de las instituciones y de un compromiso formal de los gobiernos para promoverla y desarrollarla. El desarrollo de los sistemas de aseguramiento de la calidad en el mundo es muy diverso y aún sigue siendo un desafío desarrollar estándares de evaluación que promuevan la creatividad y no se perpetúen con rigideces.

Cook (2002) plantea que el mayor desafío no parece ser la construcción de mecanismos de evaluación, sino el desarrollo de definiciones significativas de calidad en detalle: para situaciones locales a programas e

instituciones, comprensibles fuera de la academia, vigorosas, obvias, transparentes y no ambiguas, definiciones que promuevan la creatividad.

Aquí resultan elocuentes una vez más los principios que establece Cook (2002). En primer lugar, la calidad solo puede provenir desde dentro de la universidad. En segundo lugar, la necesidad de la evaluación externa y la rendición de cuentas. Finalmente, el tercero: el objetivo fundamental de las actividades relacionadas con la calidad debería ser tanto el mejoramiento -de la institución o de un programa- como el aseguramiento. Este parecería ser el camino para seguir, en el que deben estar embarcadas todas las regiones, y en el que el intercambio cultural es determinante para marchar hacia sistemas de evaluación cada vez más formativos.

Para Suasnabar (2012), el debate actual sobre la evaluación de la calidad se ha empobrecido, se encuentra entre un tono normativo y la discusión de cuestiones metodológicas respecto de los mejores dispositivos y herramientas para evaluar. Se ha producido una naturalización de la evaluación en el discurso y la práctica de los actores que da cuenta del derrotero seguido por la noción de calidad, sus desplazamientos y resignificaciones hacia la evaluación de la calidad hasta configurar una nueva forma de regulación del sistema y las instituciones.

### **1.3. La evaluación de la investigación**

Ahora bien, la evaluación de la producción de conocimiento a su vez ha tenido un desarrollo distinto al de la evaluación de la calidad de la educación superior.

Las primeras formas de evaluación de la ciencia estuvieron estrechamente vinculadas con la conformación de los primeros campos científicos. El momento “fundacional” de esta práctica institucionalizada, a cargo de pares expertos, se sitúa en 1665, cuando la Royal Society instauró un sistema por el cual la presentación de trabajos para su publicación en *Philosophical Transactions* debía realizarse con el informe favorable de un

miembro de la Royal Society (Zuckerman, H. y Merton, R.K., 1971) (Sanz Menéndez, 2004) Kreimer (2011) sostiene que en el siglo XVIII, con la creación de las primeras sociedades científicas, comenzó el quehacer de los investigadores, por medio de reuniones científicas, revistas especializadas, mecanismos de identificación colectiva y mecanismos sociales de jerarquía, estratificación y diferenciación. “Esas primeras evaluaciones con parámetros intersubjetivos, sólo tenían como efecto distribuir capital simbólico o prestigio en el interior de un campo” (Kreimer, 2011).

Los primeros estudios de “cientometría” se realizaron a partir de 1903, fecha en que se creó el primer directorio de datos sobre científicos con informaciones sobre la localización geográfica y performance de los investigadores de diversas disciplinas. Después de la Segunda Guerra Mundial, los países desarrollados de Europa occidental comenzaron sus políticas científicas “activas”, a través de Ministerios de Ciencia y Tecnología u organismos equivalentes, y ponían al conocimiento en el centro de las estrategias de competitividad. Los instrumentos implementados por esas políticas fueron el otorgamiento de subsidios por fondos concursables, motivados por el aumento exponencial en los costos para la investigación, el aumento, también exponencial, de científicos activos desde los años de la posguerra, y la emergencia de un nuevo paradigma de las políticas científicas que, con el objeto de fomentar la excelencia, debía establecer mecanismos de selección.

A finales de los setenta en los Estados Unidos existía preocupación por los procedimientos de evaluación utilizados en la asignación de fondos de investigación por las agencias públicas de fomento de la investigación y desarrollo (I+D). El interés por los métodos de evaluación de la investigación propició el desarrollo de trabajos desde la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos- OCDE (1987) que contribuyeron a ampliar la perspectiva y a introducir elementos que conectaban la tradicional forma de la evaluación de la investigación, por medio de la revisión por pares, con la evaluación de las políticas de investigación y de otros objetos, lo que

implicaba la introducción de nuevos instrumentos y herramientas, a la vez que se hacían más complejos los criterios de evaluación. (Sanz Menéndez, 2004)

Respecto de las políticas, la UNESCO y la OCDE fueron las instituciones que incidieron para que los gobiernos produjeran datos relativos a las actividades científicas, como la finalidad de hacer más sustentables y fundamentadas las políticas científicas originadas después de la Segunda Guerra Mundial. Instalado el modelo lineal, con la idea de la estrecha relación entre la producción de conocimientos, la gestión de la ciencia y los datos, la OCDE produjo el primer manual metodológico el *Manual de Frascati* (1962) destinado a las estadísticas nacionales, orientado a estandarizar los datos sobre investigación y desarrollo respecto de la distribución de recursos, el balance entre las decisiones o prioridades políticas y la eficacia de la investigación.

Conforme fueron cambiando las políticas científicas se fueron desarrollando diferentes documentos normativos que introdujeron nuevos conceptos para la medición de la ciencia. En el *Manual de Oslo* de 1992 se publican las definiciones y metodología para diseñar las encuestas acerca de fuentes de ideas innovadoras, inversiones e impacto de la innovación, para su análisis. Por su parte, el *Manual de patentes* (1994) de la OCDE se ocupa de sistematizar la utilización de los datos de patentes como indicadores de la actividad tecnológica. En el *Manual de Canberra* (1995), la OCDE ofrece un soporte para la medición de los recursos humanos dedicados a actividades de ciencia y tecnología. Para los países de América Latina, la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) presenta un informe anual denominado *El estado de la Ciencia: principales indicadores de ciencia y tecnología iberoamericanos e interamericanos*<sup>18</sup>, que ha marcado pautas en el reconocimiento e impacto del quehacer científico de los países

---

<sup>18</sup> La Red de Indicadores de Ciencia y Tecnología Iberoamericana e Interamericana (RICYT) edita anualmente *El Estado de la Ciencia - Principales Indicadores de Ciencia y Tecnología - Iberoamericanos / Interamericanos*. Disponible en: <http://www.rieyt.org/>

de la región y ha adaptado dicho manual a las características particulares de sus industrias. La Red publicó el *Manual de Bogotá*, con normas y definiciones para la medición de la actividad innovadora en Iberoamérica (González Guitián y Molina Piñeiro, 2008). También existen bases de datos internacionales en temas científicos específicos, como por ejemplo el Science Citation Index<sup>19</sup>, ya que la mayoría de los países publican anualmente series temporales de los indicadores de ciencia y tecnología más representativos.

Así siempre ha constituido una característica diferenciadora la validación del conocimiento producido en el desarrollo de la investigación y en la consolidación de la institucionalidad científica. La evaluación de la investigación se ha desarrollado inicialmente en el marco del sistema de comunicación científica, la aceptación de trabajos en revistas científicas estaba sometida al juicio de los pares que trataban de determinar sus contribuciones. La evaluación por pares de los artículos científicos o de los méritos curriculares ha sido el mecanismo central que la comunidad investigadora ha utilizado para la aceptación de las publicaciones científicas, el reconocimiento con los puestos, e incluso para el otorgamiento de premios.

Además del control de calidad, desde los inicios, la evaluación del mérito por parte de los pares científicos ha cumplido también la función esencial de incidir en la dirección del desarrollo del conocimiento de las diversas disciplinas. Sin embargo, el desarrollo, la expansión y la consolidación de las instituciones de la ciencia ha llevado a que surjan tensiones con las demandas más amplias que emergen de la sociedad y del sistema político, y que hacen de la evaluación un instrumento para determinar la asignación de recursos, un mecanismo para cambiar estructuras organizativas y definir nuevos incentivos, o para evaluar los resultados en ciertas áreas científicas con relación a las necesidades nacionales.

---

<sup>19</sup> Science Citation Index (SCI) es una base de datos documental donde se recogen todas las contribuciones (artículos, editoriales, cartas, revisiones, discusiones, etc.) que se puedan publicar a las revistas de ciencia y tecnología indizadas por Thomson Reuters. A este índice de citación también se le conoce como ISI ya que en un principio la institución que producía en índice era el Instituto para la Información Científica, Institute for Scientific Information (ISI), fundado por Eugene Garfield en 1960.

Con el paso de los años, se desarrollaron nuevas formas de intervención estatal en la política de I+D: la investigación por objetivos, la investigación estratégica, la investigación priorizada, etc. En definitiva, se consolidaban, a través del sistema político, nuevas demandas de la sociedad o la economía a los investigadores con relación a la evaluación de la investigación. Por otra parte, algunas presiones adicionales en el sistema de investigación, derivadas de la escasez de recursos para sostener el crecimiento exponencial de la ciencia, han contribuido también a reforzar las tendencias en favor de una mayor selectividad y, por tanto, de un mayor papel de la evaluación en la asignación de la financiación o del espacio de las revistas en definitiva para la mejor utilización de los recursos. Además, el desarrollo de programas de I+D, que definen objetivos que desbordan la producción de conocimiento o la financiación de los proyectos más meritorios, introdujo un elemento adicional que se relacionaba con la toma de decisiones de los responsables y el seguimiento de los resultados de las actividades o el cumplimiento de los objetivos. La multiplicidad de objetivos para las actividades de producción científica y, por tanto, la diversidad de criterios de evaluación crea además un contexto más complejo para el desarrollo de esta. (Sanz Menéndez, 2004)

A pesar de que la producción de conocimiento es una actividad internacional, las prácticas de evaluación de la investigación están integradas en el funcionamiento de los sistemas de I+D, por lo que existe una significativa variedad de arreglos institucionales y organizativos en los que se desarrollan estas actividades en los diversos países, así como de los objetos que se evalúan, de los criterios que se utilizan y de las consecuencias que tienen. Sanz Menéndez (2004) da los ejemplos de Reino Unido, Francia y otros países. La evaluación de la investigación se encuentra muy institucionalizada en el Reino Unido, donde se han desarrollado interesantes avances metodológicos en el campo de la evaluación de programas de I+D o de los impactos socioeconómicos de la I+D. Por otro lado, la evaluación de la investigación se ha convertido en un mecanismo esencial de distribución

de los escasos recursos para la financiación de la I+D en las universidades, por medio del denominado Research Assessment Exercise (RAE). En Francia, la práctica más extendida es la de utilizar la evaluación como una herramienta de dirección y gestión estratégica de los recursos del sistema de I+D. Por ejemplo, en el caso de la evaluación de los centros de investigación, con el objetivo de racionalizar o redefinir sus misiones o sus estrategias de desarrollo. Otros países, especialmente los de menor tamaño, resaltan el interés por evaluar los efectos socio-económicos de la investigación o del funcionamiento del conjunto del sistema de innovación, como es el caso de Finlandia.

Según Sanz Menéndez (2004), la evaluación de la investigación, de sus resultados, de sus actividades, de sus instituciones o de sus actores ha ganado relevancia, porque ofrece la posibilidad de contribuir a guiar y a gestionar el sistema de I+D, dotándolo de mayor coherencia y facilitando el aprendizaje continuo y, en asociación con otros instrumentos como la prospectiva, que favorece una visión estratégica.

#### **1.4. La evaluación de la investigación en la Argentina**

En América latina, la expansión cuantitativa de la educación superior fue acompañada por una intensa diferenciación institucional, pero no siempre acompañada de la mejora de la calidad ni tampoco una distribución más equitativa del acceso. A comienzos de la década del 90 los organismos internacionales (Banco Mundial, UNESCO) y académicos de la región definen y caracterizan la crisis de la educación superior alrededor de la noción de eficiencia y resignifican la cuestión de la calidad, la que se desplaza a la cuestión de la evaluación como herramienta de política. Los especialistas opinan que la ausencia del estado en la definición de políticas, el carácter benevolente en la asignación de recursos fiscales, el escaso interés de las instituciones por mejorar su eficiencia y calidad y un mercado relativamente desregulado agudizado por la disminución del gasto social en educación, todo

ello demandó un nuevo contrato entre instituciones de educación superior y gobierno. La crisis de la educación superior marcó las directrices de las reformas del sector que se sintetizan en calidad, eficiencia, evaluación institucional, acreditación y mayor articulación con el sector productivo (Suasnábar, 2012).

En la Argentina, durante la década de los 80, el sistema de educación superior se caracterizó por una creciente demanda de formación universitaria y también una creciente restricción al financiamiento público por una crisis presupuestaria. A ello se sumaba un proceso de diversificación de las instituciones, una gran variedad de programas de posgrado, y la creación de nuevas modalidades educativas.

La propuesta de evaluación de la universidad en la Argentina comenzó a fines de esa década. En 1989 se firmó un acuerdo con el Banco Mundial para obtener fondos, para financiar las universidades nacionales, y la puesta en marcha un Programa de Fortalecimiento a la Gestión y Coordinación Universitaria. En el marco de este proyecto, una de las temáticas fue la evaluación de la calidad. Asimismo, en el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) fue instalándose la necesidad de la evaluación universitaria como parte de las políticas de gestión y de la planeación institucional y también una toma de posición frente a los aspectos políticos, teóricos, metodológicos y técnicos que dichas prácticas involucran (Mollis, 1999).

En 1993, en el ámbito del Ministerio de Educación, se creó la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) al servicio de la producción de políticas específicamente para el sector universitario con la participación de las instituciones de educación superior. El gobierno se propuso regular y controlar las dinámicas de las instituciones de educación superior, en coincidencia con las tendencias recomendadas por los organismos internacionales. Así se llevaron a cabo las siguientes acciones: convenios entre universidades y la Secretaría para la realización de evaluaciones internas y externas; evaluación de los académicos por medio del Programa de Incentivos a docentes-investigadores de las universidades nacionales; la

acreditación de posgrados, la promulgación de la Ley de Educación Superior (1995) y, por su intermedio, la creación de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU); la creación y puesta en marcha del Fondo para el Mejoramiento de la Calidad (FOMECA).

Con la Ley de Educación Superior N°24.521, en 1995, se ponen en marcha procesos de evaluación, se establecen organismos y actores dedicados exclusivamente a tal fin. Se promueve la evaluación institucional, tanto interna como externa. La evaluación interna—a cargo de las propias universidades— tiene como objetivo analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones universitarias, así como sugerir medidas para su funcionamiento. La evaluación externa se realiza cada seis años, y está a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Junto con este órgano pueden existir entidades privadas reconocidas para tal fin, en -ambos casos, con la participación de pares de reconocida competencia.

La Ley reafirma la autonomía de las instituciones universitarias. Sin embargo, la autonomía concedida en ese ámbito de fuerte intervención en el campo social sólo consistió en mayor libertad de organización y gestión, principalmente para la mayor adecuación a las necesidades diferenciadas del mercado y más facilidad para la obtención y utilización de recursos extrapresupuestarios. En contrapartida, la autonomía universitaria se vio restringida por las medidas de control practicadas en nombre de la evaluación. Como las empresas, las instituciones educativas se someten a los criterios economicistas y gerenciales de las empresas. Así, el sistema universitario argentino que desde la Reforma de 1918 se caracterizó por su autonomía académica, comenzó a adquirir una regulación "heterónoma", a partir del impulso de la evaluación universitaria más allá de las tradicionales prácticas autónomas de evaluación (Mollis, 1999).

Ya a principios del siglo XXI, la crisis de 2001-2002 en el país trajo aparejada una fuerte restricción la inversión en I+D, que cayó a los niveles más bajos de la época reciente. Por otra parte, se produjo una “reconciliación”

total entre la Secretaría de Ciencia y Tecnología (SECYT), el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET) y, en otro plano, las universidades. En 2003, la SCYT se propuso la elaboración de planes estratégicos en ciencia, tecnología e innovación (Albornoz y Gordon, 2011).

A partir del año 2003, los especialistas (Guaglianone, 2013) (Albornoz, M. y Gordon, A., 2011) reconocen un notorio aumento del financiamiento para la investigación, aunque no se observan grandes cambios en materia de políticas respecto a la década anterior. La CONEAU asume una mayor incidencia en las universidades. Se fortalecen varios organismos de ciencia y tecnología. El CONICET, principal organismo executor de innovación y desarrollo del país, comienza un proceso de ampliación y consolidación institucional. Se incorporan anualmente más de mil becarios doctorales y posdoctorales, y se reabre el ingreso a la Carrera de Investigador Científico, cerrada desde mediados de la década de 1990 (Albornoz, M. y Gordon, A., 2011).

El rol estratégico del área científico-tecnológica repercutió también de manera positiva en el espacio universitario. En 2005, el documento denominado “Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación (2005-2020)”, que luego derivó en el Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Bicentenario” (2006-2010), hacía un fuerte hincapié en las universidades como organismos relevantes dentro del Complejo Científico-Tecnológico y afirmaba que el Programa de Incentivos era una buena representación del sistema de investigación universitario ya que tenía la particularidad de presentar una distribución de sus integrantes más equilibrada territorialmente que la de otros organismos (SECTIP, 2007). Así, a partir del Plan Bicentenario, se recogió la necesidad de realizar acciones que promovieran la capacidad de las universidades en la formación de investigadores (Sarhou, F.; Araya, M. J., 2015).

A fines de 2007, el CIN elaboró el Plan de Fortalecimiento de la Investigación Científica, del Desarrollo Tecnológico y de la Innovación en las Universidades Nacionales. Este plan respondía a un pedido de las propias universidades, y buscaba en cierta medida la articulación con el Plan Bicentenario (2006-2010) elaborado por la SECYT<sup>20</sup>.

En 2007, se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT), que asimiló a la Secretaría de Ciencia y Tecnología y sus funciones. Albornoz y Gordon (2011) sostienen que la decisión básica del gobierno en esta materia fue entregar la política científica a los propios científicos; así, la planificación estratégica fue dejada de lado para ser reemplazada por la opinión de emergentes académicos en temas avanzados.

La gestión a cargo del MINCYT implementó nuevos instrumentos de política. Entre estas, el financiamiento de instituciones a través de la evaluación de la función de investigación en las universidades mediante el Programa de Evaluación de la Investigación (PEI). Asimismo, se destacan los fondos sectoriales para maximizar el impacto y los derrames, siguiendo la experiencia de otros países de la región. Con un nuevo préstamo del BID para el financiamiento destinado a cuatro sectores definidos como estratégicos (agroindustria, energía, salud y problemática social), y un préstamo con el Banco Mundial para el financiamiento de tres tecnologías: TIC, biotecnología y nanotecnología, se crearon así nuevos instrumentos de intervención.

Entre 2003 y 2013, desde distintos organismos de ciencia y tecnología, en particular desde el MINCYT, se instalaron diversos instrumentos que incidieron en el desarrollo de la investigación científica y tecnológica producida en el ámbito universitario. El aumento del presupuesto

---

<sup>20</sup> El Programa Estratégico de Investigación y Desarrollo (PEID) (CIN N° 687/2009) Identifica siete áreas temáticas prioritarias juntamente con todas las UUNN: Marginación social (a cargo de la región Noroeste)- Nuevas tecnologías de la comunicación e información. (TICs) en Educación (a cargo de la región Centro-Este). Sistema agroalimentario (a cargo de la región Centro-Oeste). Energía (a cargo de la región Patagonia). Salud (a cargo de la región Bonaerense). Indicadores de sustentabilidad (a cargo de la Región Noreste). Cambio climático y medio ambiente (a cargo de la Región Metropolitana).

para ciencia y tecnología, la política sostenida de inversión en la formación de recursos humanos, la ampliación de la planta de investigadores de CONICET, el fomento de la federalización de la producción del conocimiento a través de programas específicos de becas o radicación de investigadores, la definición de áreas prioritarias, la repatriación de científicos, entre otras medidas. Asimismo, Albornoz y Gordon (*Op. cit.*) destacan la articulación de algunas políticas e instrumentos entre el sector científico-tecnológico y el sector de Educación Superior: centros de investigación de doble dependencia, subsidios de investigación específicos para universidades, programas especiales de infraestructura universitaria para la investigación, sistemas de unificación del curriculum, sistemas informáticos compartidos para la gestión de la información (SIGEVA), son algunas de las herramientas que se elaboraron en conjunto entre los diversos actores del Complejo.

No obstante el desarrollo del sector de la ciencia y la tecnología en la primera década del siglo XXI, en América Latina, y en la Argentina particularmente, los desafíos a afrontar son acuciantes: el régimen social de acumulación (predominantemente concentrador, excluyente, aperturista); el régimen político de gobierno, con una historia de alteraciones frecuentes y graves, lo cual redundó en una visión predominantemente cortoplacista; las conductas rentísticas del empresariado; el perfil profesionalista de las universidades, así como también la retórica de muchos gobiernos que adhieren a la idea de una sociedad del conocimiento pero no llegan a concretar las políticas ni a asignar los recursos necesarios para hacerla realidad (Martínez Porta, L; Toscano, A, y Cambiaggio, C. , 2014).

Algunas perspectivas críticas señalan -en el caso de Argentina- que si bien la inversión en I+D continuó la tendencia de recuperación, no pudo alejarse de su horizonte histórico. La asignación de rango ministerial al organismo encargado de establecer la política de ciencia y tecnología no fue acompañada de un aumento de su poder sobre la distribución de recursos económicos dentro del sistema de ciencia y tecnología, ya que su participación relativa dentro del presupuesto para el área ha permanecido

estable (Emiliozzi, 2012). Para otras perspectivas, la inversión fue importante pero los resultados fueron escasos, debido a que la inversión debía ser mayor del sector privado<sup>21</sup>. Asimismo, el sector científico-tecnológico argentino no cuenta con una planificación adecuada a las necesidades del conjunto.

Si bien las *Bases* fue un intento acertado de generar una política pública precisa y que involucraba a una parte importante de actores del sistema, la posterior traducción a un Plan que con cierta grandilocuencia se llamó Bicentenario dejó una innumerable cantidad de segmentos de política sin relevar y con escasa o nula actividad de prospectiva. No sin motivos el Plan fue rápidamente abandonado, (...) la decisión de no reemplazarlo ni corregirlo agravó las carencias de una política pública y su ausencia subrayó la dimensión que tiene la planificación para el sector científico-tecnológico (Emiliozzi, 2012, p. 16).

Así, concluye el autor, las universidades –en su mayoría- no cuentan con la flexibilidad y los recursos institucionales y financieros necesarios, además de que la coordinación del Ministerio de Ciencia y Tecnología con la Secretaría de Políticas Universitarias con las universidades aún no se logra resolver.

Por su parte, el Consejo Interuniversitario Nacional recogiendo la inquietud de las universidades públicas ha generado dos documentos que instalan temas de interés, uno acerca de la evaluación de recursos humanos en ciencia y tecnología (2015), y otro acerca de los indicadores de la función ciencia y técnica en las instituciones universitarias (2016).

Respecto del establecimiento de criterios de evaluación diferenciado para el personal dedicado a la investigación básica, a la investigación aplicada y al desarrollo tecnológico y social, el CIN propone mecanismos de

---

<sup>21</sup> Lattuada (2014) sostiene que, en los países desarrollados y otros países de la región como Brasil o Chile, la inversión del sector privado es sustancialmente más importante que la inversión pública. Es entonces con el desarrollo de políticas de ciencia y tecnología integradas y armónicas con otras áreas de políticas públicas y con la sociedad lo que permitiría establecer las condiciones para que el sector privado realice inversiones de largo plazo en proyectos y para que los investigadores tengan un rol protagónico en ese proceso.

evaluación del personal científico y tecnológico en el marco de los proyectos de desarrollo tecnológico y social - PDTS. Para ello se propone la participación de evaluadores externos al propio sistema, la evaluación elaborada por el demandante y/o adoptante y criterios de evaluación específicos para cada área del conocimiento. (CIN, N°971/15)

El segundo documento parte de la idea de la subestimación de las estadísticas ministeriales respecto de la participación en el gasto público en CyT efectiva del sistema universitario nacional, y el carácter deficitario de la asignación presupuestaria y modalidad de financiamiento de las universidades públicas. El documento propone indicadores específicos para mejorar la medición de la contribución de las universidades al desarrollo científico y tecnológico en las estadísticas en Ciencia y Tecnología (CIN, N°1177/16).

Finalmente, el Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación: Argentina Innovadora 2020<sup>22</sup>, en el que el MINCYT establece los lineamientos de política científica, tecnológica y de innovación en el país hasta el año 2020, no avanza en la dirección de reparar esa dimensión de política pública. Las nuevas líneas de acción conforman un programa de recursos humanos para áreas prioritarias con un volumen importante de recursos financieros, que aseguraría continuidad en el mediano y largo plazo, de modo de producir cambios en profundidad. Aun así, este Plan no se explaya acerca del significado de “volumen importante de recursos”, ni el sentido ni el modo de auspiciar “cambios en profundidad”. La tarea de prospectiva y de planificación adecuada sigue aún pendiente.

Para Albornoz y Gordon (2011), los rasgos principales de gestión de la política científica y tecnológica contemporánea en la Argentina son: una marcada identificación de la ciencia con las ciencias duras; escaso diagnóstico de demandas sociales; enfoque de la innovación ajustada al modelo “lineal”; bajo nivel de inversión; autonomía de las instancias burocráticas.

---

<sup>22</sup> El “Plan Argentina Innovadora 2020. Lineamientos estratégicos 2012-2015” fue presentado a comienzos de 2013. (Loray y Piñero, 2014; Loray, 2015)

En síntesis, las características del sistema universitario argentino, su evolución, los cambios políticos, la intervención de distintos organismos en el desarrollo de políticas específicas para el sector, todo ello configura un panorama complejo que es necesario considerar al momento de plantear la evaluación de la investigación en las universidades.

### **1.5. Modelos de investigación y sistemas de evaluación universitaria en la Argentina**

Variada es la bibliografía que pone en cuestión los modelos universitarios de investigación en la Argentina frente a lo que sucede en el resto del mundo. En estas valoraciones es necesario tener en cuenta el modelo de universidad del país, para entender las cuestiones que se plantean relativas a los sistemas de evaluación.

La universidad argentina surge siguiendo el modelo bonapartista, con una clara orientación profesionalista. Recién en el siglo XX, en la tradición representada por Houssay, heredera a su vez de la concepción humboldtiana, la investigación comienza a ser concebida como un elemento constituyente de la función de formación. (Lattuada, 2014) Este rasgo particular, junto con otros aspectos característicos de las universidades públicas argentinas –entre ellos sus valores (autonomía, libertad de pensamiento), su organización académica (mayoritariamente por facultades y cátedras), su forma de gobierno (colegiada), las restricciones materiales (infraestructura, equipamiento, presupuesto) y su heterogeneidad (distintas trayectorias, tamaño y alcance regional)- instalaron un escenario donde los intentos por favorecer la generación de conocimiento científico y tecnológico transferibles y una mayor vinculación con el sector social y productivo encontraron dificultades para ser exitosos. (Martínez Porta, L; Toscano, A, y Cambiaggio, C. , 2014)

Por otra parte, es necesario dar cuenta de la limitación que supone desarrollar políticas de ciencia y tecnología en la Argentina a partir de

modelos de los países centrales, y de la necesidad de conocer el devenir histórico y producir conocimiento y desarrollo tecnológico propios en el país. Hurtado y Mallo (2012) sostienen que el diagnóstico respecto de la debilidad del sistema de ciencia y tecnología argentino se debe a la aplicación del “modelo lineal de innovación”, difundido después de la segunda posguerra. Ello ha llevado a considerar que este modelo es una explicación suficiente de procesos históricos complejos y la idea de que las dinámicas de I+D son simples en los países de la región.<sup>23</sup> El diagnóstico errado –según estos autores- sobre el mal del modelo lineal propició una propuesta superadora: el enfoque de formulación de políticas centrado en la noción de “Sistema Nacional de Innovación” (SIN), presente desde fines de los años 1980, que enfatiza la importancia del relacionamiento activo entre agentes diversos. Para Hurtado y Mallo (apoyados en lecturas de Katz y Bercovich, 1993 y Moura Castro et al., 2000) no existen en el país condiciones de aplicabilidad de la noción de un SIN ya que se trata de un concepto “ex-post”, que proviene de los países europeos. El concepto remite a sistemas relativamente fuertes y diversificados con buen apoyo institucional y de infraestructura para las actividades de innovación, y por ello funciona mejor en las sociedades menos desiguales: la equidad social y jurídica, y un Estado escrupuloso son el punto de partida de esta noción (Lundvall, 2009).

Vara, Mallo y Hurtado (2008) analizan –a su vez- modelos teóricos que describen el cambio estructural en el campo de la investigación científica y tecnológica que se inició en los años setenta y que desencadenó una compleja reconfiguración de las relaciones entre producción de conocimiento, industria, gobierno y sociedad. El modelo de Michael Gibbons

---

<sup>23</sup> Los autores analizan este modelo a la luz de la historia a partir de la trayectoria de algunas instituciones en cuatro áreas básicas: la industria y el INTI; el agro y el INTA; la tecnología espacial y la CNIE; y la energía nuclear y la CNEA. En todos los casos, se comprueba que los modos de acción de las instituciones no están orientados a la adopción del modelo lineal. En el caso del CONICET creado para fortalecer la investigación de las universidades, el análisis muestra que ese organismo nació para satisfacer las demandas sectoriales de la comunidad científica con el prestigio del Estado por la iniciativa modernizadora, antes que por una demanda efectiva del sector productivo o de una política orientada a la organización de la investigación a escala nacional para dar respuestas a problemáticas sociales y económicas.

(Gibbons, 1994) postula la emergencia de un nuevo modo de producción de conocimiento, que significa la declinación del protagonismo de las organizaciones nacionales y de las investigaciones disciplinarias, la integración de la ciencia básica y aplicada, y la importancia creciente de los mercados globales y los usuarios organizados. La influencia de esos otros actores en la fijación de la agenda se da de formas diversas, en particular, aunque no solamente, a través del financiamiento. La investigación “hecha en Modo 2” tiene un destinatario preciso, con quien se acordó qué se haría e incluso cómo se haría (Gibbons et al, 1994).

Es preciso mencionar tres marcos conceptuales que proponen el abordaje de la problemática de la innovación desde un enfoque holístico, interdisciplinario y sistémico, que han orientado el desarrollo de políticas en el mundo y que inciden en la investigación que realizan las universidades. Se trata de modelos representativos de la relación Estado-Empresa-Universidad: el Triángulo científico-tecnológico (conocido como el triángulo de Sábato), el Modelo de la Triple Hélice y los Sistemas de Innovación.

El triángulo científico-tecnológico, conocido como *El Triángulo de Sábato*<sup>24</sup> (Sábato y Botana, 1968, p. 2; Sábato, 1997, p. 127) representa linealmente las relaciones entre los actores que intervienen en la producción de innovación a partir del desarrollo de la ciencia y la tecnología en un país. Se compone de tres elementos: el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica. El gobierno, en el vértice superior del triángulo, con un rol institucional formula políticas y moviliza recursos hacia los vértices de estructura productiva e infraestructura científico-tecnológica. La estructura productiva está compuesta por el conjunto de actores que proveen bienes y servicios que demanda la sociedad. Y la infraestructura científico-tecnológica se compone de un complejo sistema relacionados con los pilares de la economía del conocimiento. De igual forma, se establecen relaciones dentro de cada vértice en los que actúan diferentes instituciones,

---

<sup>24</sup> Denominación asignada gracias a los importantes aportes de Jorge A. Sábato en lo referente a la necesidad de integrar la ciencia y la tecnología a la trama del desarrollo latinoamericano.

unidades de decisión y producción, actividades, entre otros elementos. El triángulo interactúa también con otros triángulos científico-tecnológicos.

Por otra parte, el modelo de la Triple Hélice (Etzkowitz & Leydesdorff, 2000; Leydesdorff, 2011), constituye una propuesta dinámica para la gestión del conocimiento y la tecnología. Compuesto por tres elementos: las universidades, el gobierno y la industria, que son representados a través de tres círculos que constituyen un sistema dinámico y circular. Las universidades como gestoras de conocimiento, innovación y emprendimientos; el Estado aporta las políticas y recursos financieros para el fomento de la investigación y desarrollo; y la industria innova en bienes y servicios con alto valor cognitivo generador de ventajas competitivas (Etzkowitz (2003). De acuerdo con este modelo, el conocimiento que se incorpora en la producción de bienes y servicios sería la variable que explica la diferencia en el desempeño de las empresas y las naciones (Martínez Porta, L; Toscano, A, y Cambiaggio, C. , 2014).

Finalmente, los Sistemas de Innovación representan un modelo interactivo de gestión del conocimiento y de producción de la innovación, en el que no sólo participan actores como el Estado, la empresa y la universidad, sino que integra distintos y variados sistemas sociales que aportan a la generación de nuevos modelos productivos en los que el saber y el alto valor cognitivo de los bienes y servicios son la fuente de las ventajas competitivas (Johnson, E. y Lundvall 2003; Amable, B. y Boyer, 2008; Barletta y Yoguel, 2009).

Para Vara, Mallo y Hurtado (2008), estos modelos tienen una falla intrínseca: extienden acríticamente recomendaciones a nuevos contextos y universalizan valores y prácticas que tienen un origen y evolución históricos en la creación, consolidación y desarrollo de las universidades norteamericanas.

Frente a estas perspectivas, Martínez Porta, Toscano y Cambiaggio (2014) plantean la necesidad de “revisar” el rol de la universidad como

institución privilegiada de generación y transmisión de conocimiento, y resignificar su función y su compromiso social en un modelo que se muestre atento a las demandas de su entorno y contribuya a un desarrollo inclusivo y sustentable. Así, aparece una demanda concreta realizada desde sectores de gobierno a las instituciones universitarias, les reclaman hacer un uso responsable de la autonomía y de la libertad académica. El planteo sobre la pertinencia de los procesos académicos y sus resultados resignifica la cuestión de la articulación con el entorno social en el cual la universidad está inserta. Para esta visión, es necesario adaptar la relación entre la universidad y la sociedad, incorporar explícitamente al contexto local en todas sus dimensiones (económico-productiva, social y cultural). En estos términos, plantear la pertinencia de la función social de la universidad implica asumir en forma más explícita y dinámica el papel que pueden desempeñar estas instituciones en el desarrollo regional y nacional. Tal como identifica Neave (1998), el “retorno a la sociedad” de las instituciones universitarias conlleva a asumir un rol más destacado y activo frente a la comunidad, colaborando en la definición de sus principales prioridades de desarrollo.

Este planteo lleva a su vez a diferentes posiciones. La inquietud por el uso eficiente de los recursos (escasos) y por la pertinencia de los resultados ha llevado a “una creciente interferencia de los gobiernos en lo que antes era considerada la vida privada de las instituciones de educación superior”. La búsqueda de una mayor articulación entre universidad y sociedad condujo a repensar el concepto de autonomía, histórico y tradicional que la asociaba a “libertad de acción” a partir de uno menos rígido que contemplara el enraizamiento de las instituciones universitarias en la sociedad. Por su parte, las funciones de investigación y extensión fueron interpeladas desde una concepción que las revaloriza como canales de articulación con la sociedad. En el primer caso, comienzan a aparecer diversos incentivos para el desarrollo de actividades de investigación que culminen con la transferencia de resultados, y en el segundo se pone en discusión el concepto tradicional de extensión (más ligado a actividades culturales o asistenciales) y se lo

complejiza asociándolo a acciones con la comunidad que exceden claramente la dimensión cultural e incorporan la social y productiva.

En América Latina, convive hoy una tensión entre los nuevos paradigmas de la universidad emprendedora que incluye como misión la creación de riqueza (a través de incubación de empresas, obtención de patentes, etc., (Clark, 1998) (Etzkowitz, 1998) (OCDE, 2004) y la tradición de la “extensión universitaria”, emergente de la Reforma de 1918, relacionada con la realización de actividades culturales y de asistencia técnica a sectores desfavorecidos. (Buchbinder, 2005) (Arocena & Sutz, 2005)

Por un lado, entonces, un enfoque muy influyente es el de la “universidad empresarial”, donde el “para quién” está conformado por el desarrollo económico y las empresas. Esa orientación con la obtención de financiamiento necesario para trabajar alcanza legitimidad por la utilidad evidente de los resultados de la investigación. Así el crecimiento económico asociado al interés empresarial que constituye el para quién es relevante, y la investigación universitaria plantea otro modelo de universidad.

Por otro lado, Sutz (2014) da cuenta de otro enfoque que plantea que la resolución de graves problemas sociales como la desigualdad y la exclusión social, obtengan soluciones de la mano de ciencia y tecnología, es necesario que las agendas de investigación e innovación incorporen dichos problemas; que la política pública se aparte de la hipótesis de que el crecimiento económico habilitaría la inclusión social, apuntando al apoyo a dicho crecimiento y al de la competitividad; que las dinámicas socio-económicas dejen de apuntar a un crecimiento estructural de la desigualdad. Desde esta perspectiva, la investigación universitaria debe incorporar a su agenda problemas generales del desarrollo y, muy en particular, problemas que afectan a las partes más postergadas de la población (Herrera, 1971). Universidades con esa orientación son denominadas por Arocena, Bortagaray y Sutz (2008) “universidades para el desarrollo”. El compromiso social de la universidad, planteado como una nueva misión institucional por el pensamiento reformista heredero del Manifiesto de Córdoba, se ha expresado

habitualmente a través de la extensión universitaria. En este sentido, la “extensión” universitaria vuelve a estar en discusión. ¿Qué es hacer extensión, qué hacer transferencia, qué vinculación? Las definiciones de estos conceptos involucran una toma de postura claramente política. (Emiliozzi, 2012) El relevamiento de la demanda del medio socio productivo, la identificación de problemas a los cuales dar respuesta, la conformación de mapas de actores científicos tecnológicos, son algunas de las acciones que coadyuvarían a la producción de conocimiento socialmente pertinente y estrecharían el vínculo de las instituciones con sus contextos.

Emiliozzi (2012) analiza estos enfoques del siguiente modo. En la Argentina, en los primeros años del siglo XXI, se ha subsumido la relación universidad-medio a la relación universidad-empresa, valorizando por sobre cualquier otro los intercambios de la universidad con el sector productivo bajo la suposición de que ello contribuye al desarrollo económico local o regional. En esta línea se inscribe la creación de las unidades de vinculación tecnológica y la implementación de instrumentos de política científica y tecnológica tendientes a articular la estructura productiva con el sistema científico en pos de la consolidación de un “sistema nacional de innovación”. Sin embargo, se observa también una revitalización del concepto de extensión, mediante el cual quiere conceptualizarse la transferencia de conocimiento a grupos desfavorecidos, como la contracara de la vinculación tecnológica al sector productivo. En este sentido, la iniciativa tendería a diferenciar claramente dos misiones de la universidad no necesariamente contrapuestas, aunque sí en habitual conflicto de recursos económicos y de representación simbólica en el término “transferencia”.

Ahora bien, ¿en qué medida estos modelos trasladan su perspectiva a la evaluación de la investigación?, ¿en qué medida los procesos de evaluación tienen en cuenta esta diversidad?

La evaluación contempla diversos aspectos: originalidad, calidad, factibilidad y pertinencia de los proyectos para su financiamiento; capacidades, actividad y productos del personal dedicado a la investigación,

su categorización y trayectoria; aplicación, transferencia o utilidad del conocimientos y desarrollos de la investigación que se transfieren a la sociedad. Cada una de estas cuestiones reúne particularidades que implican diferentes aspectos para tener en cuenta en la evaluación de acuerdo con el tipo de instituciones que las contienen y sus fines (organismos de ciencia y tecnología, universidades, empresas, organizaciones de la sociedad civil, entre otros). De acuerdo con Lattuada (2014), los investigadores acuerdan con la tendencia a imponer un molde similar para las diferentes disciplinas, sin tener en cuenta las tradiciones en la construcción de conocimiento en diferentes disciplinas o limitando el surgimiento de alternativas innovadoras. No siempre se tienen en cuenta las trayectorias y la disponibilidad de recursos diferentes en las universidades públicas, así como las características que presentan la educación y la investigación en las universidades privadas.

En todas las instituciones (CONICET, Agencia, CONEAU, la universidad) se aplican los mismos criterios. En el caso de las universidades, se suma en la evaluación de los proyectos y de sus docentes/investigadores: el programa de incentivos a la investigación del Ministerio de Educación en las universidades nacionales de gestión pública, y los procesos de acreditación de la CONEAU para las carreras de grado y posgrado en las universidades públicas y privadas. A su vez, el Programa de Evaluación Institucional del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva propone un abordaje conceptual para evaluar la función I+D+i (investigación, desarrollo e innovación) en las universidades que parte de la concepción de que la actividad científica y tecnológica debe estar al servicio del desarrollo sustentable del entorno local, nacional y regional. Asimismo, se destaca la creación en 2012 de los proyectos de desarrollo tecnológico y social (PDTS), que para calificar como tal deben satisfacer cuatro criterios: novedad u originalidad local, relevancia, pertinencia y demanda. La propuesta pretende establecer criterios de evaluación que consideren la extensión, la

transferencia, los desarrollos tecnológicos y los tipos de producción de diversas disciplinas.<sup>25</sup>

Estos sistemas de evaluación ¿alcanzan a dar respuesta a los distintos modelos de gestión y de investigación? Unos validan algunos tipos de investigaciones (académicas, tradicionales o lineales), otros propician nuevos modos de evaluar para los desarrollos tecnológicos y sociales. Aun así, queda pendiente una discusión más amplia acerca de los sistemas de evaluación que contemplen la diversidad en los modelos de investigación que surgen en distintos campos disciplinarios, que respete la especificidad de diferentes formas de comunicación de resultados (ciencias sociales, humanidades, ingenierías), y premie el trabajo colectivo, central en los abordajes interdisciplinarios. También habría que sumar la valoración de los abordajes exploratorios que salen a buscar problemas que están “afuera” de la academia, frente a los abordajes productivos (Sutz, 2014). Contemplar todas estas perspectivas requiere que el sistema de evaluación sea plural, y legitime otros formatos de validación de resultados y se fortalezca el peso de la valoración cualitativa.

En síntesis, la cuestión de la evaluación de la investigación también da cuenta de una tensión conflictiva entre varias cosmovisiones, que a su vez conviven en nuestras universidades. Por un lado, una forjada en la investigación como aporte al crecimiento de la disciplina basada en temáticas de libre elección y selección por la comunidad disciplinar, y otra donde el mercado, el Estado o las organizaciones de la sociedad civil orientan los proyectos a través del financiamiento en función de su utilidad o posibilidad de apropiación.

---

<sup>25</sup> La Comisión Asesora sobre Evaluación del Personal Científico y Tecnológico, creada por la Resolución MINCYT N° 007/12 en el ámbito de la Secretaría de Articulación Científico-Tecnológica del MINCYT fue la encargada de fijar los criterios para la acreditación de proyectos de desarrollo tecnológico y social (PDTs), desarrollados en las universidades, centros de investigación y organismos de ciencia y tecnología. Los proyectos aprobados bajo esa modalidad forman parte de un Banco Nacional de Proyectos del MINCYT.

## 1.6. La evaluación de la CONEAU y el PEI

Los estándares de calidad y eficiencia en la gestión de la investigación en la Universidad han recibido un gran impulso a partir del establecimiento de indicadores internacionales en Ciencia y Tecnología (CyT), y ello a su vez ha repercutido en la conformación de políticas específicas de los Estados (Bottani, y Tuijnman, 1994; Sarramona, 2003 y 2004; Scheerens, 2004).

En la Argentina, los dos organismos de política y planificación encargados de realizar la evaluación externa a las universidades son dos. Por un lado, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), organismo descentralizado, que funciona en la jurisdicción de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación, y que tiene entre sus funciones la de coordinar y llevar adelante la evaluación externa (Ley Nacional de Educación Superior Nro. 24.521/1995, Artículo 46).<sup>26</sup> Por otro lado, dentro del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación según lo establece la Ley N°25467/01, el Art. 24 establece que se aplicarán evaluaciones a las instituciones de ciencia y tecnología. Particularmente es el Programa de Evaluación Institucional (PEI) de la Dirección Nacional de Objetivos y Procesos Institucionales, Subsecretaría de Evaluación Institucional del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCYT) el encargado de dicha evaluación.

En este apartado, a partir de la normativa específica de CONEAU y PEI respecto de la evaluación externa de la función de investigación de las universidades, buscamos reconocer las perspectivas desde las cuales los discursos se muestran como ejercicio de poder y consisten en “conducir conductas y en arreglar probabilidades”, es decir, una forma de estructurar el posible campo de acción de los otros (Foucault, 1988). Como en todo discurso normativo, se fijan o estipulan ciertas prácticas como más convenientes para

---

<sup>26</sup> La Ley indica también que la evaluación la pueden realizar entidades privadas constituidas con ese fin (artículo 45). En 2002, Resolución 540 / 2002, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología habilita -por tres años- a la Fundación Argentina para la Evaluación y Acreditación Universitaria (FAPEYAU), como entidad privada de acreditación y evaluación universitaria.

el logro de determinados propósitos (Orlando, 2004). La definición y reglamentación de la evaluación externa de cada organismo nos permitirá constituir el marco institucional de la propuesta de tesis.

### **1.6.1 La evaluación externa según la CONEAU**

En la Argentina, la Ley Nacional de Educación Superior Nro. 24.521/1995, en la sección 3: Evaluación y acreditación, contiene cuatro artículos (Art. 44 a 47) que refieren a la obligación que tienen las universidades de asegurar instancias internas de evaluación institucional e instancias de evaluaciones externas, que se harán como mínimo cada seis (6) años. El principal objetivo de tales evaluaciones es analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones de docencia, investigación, extensión y gestión institucional, y sugerir medidas para su mejoramiento. La Ley establece además que la evaluación externa se debe realizar “en el marco de los objetivos definidos por cada institución”; y que la misma estará a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU), con la participación de “pares académicos de reconocida competencia”.

De acuerdo con Barsky (2014, p. 76), el sistema de evaluación institucional que adoptó la Argentina se inspira en el modelo francés de evaluación, que consta de una autoevaluación y una evaluación externa. El Comité Nacional de Evaluación (CNE) establece una evaluación estructurada que consta de una serie de indicadores y de un cuestionario detallado diferencia. En el caso argentino, si bien hay lineamientos generales para el desarrollo del proceso, como se verá a continuación, la autoevaluación no es estructurada y su elaboración depende de las instituciones<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Agrega Barsky (2014) que la evaluación de la CONEAU no cuenta con financiamiento para que las instituciones realicen mejoramientos a partir de las recomendaciones que realizan los pares evaluadores.

Los documentos normativos producidos con la puesta en marcha de la CONEAU son dos: la Resolución CONEAU 094/97, en la que se aprueban los *Lineamientos para la evaluación institucional*, y la Resolución CONEAU 382/11, en la que se establecen *Criterios y procedimientos para la evaluación*, y se ajustan las pautas para la autoevaluación institucional establecidas en la Resolución CONEAU 094/97.<sup>28</sup>

En primer lugar, *Lineamientos para la evaluación institucional* (1998) es un documento que consta de tres partes: una corresponde al marco general y los principios, otra refiere a las etapas y procedimientos de la evaluación institucional, y la tercera se ocupa de las funciones y dimensiones de la evaluación externa.

En particular, nos interesa desde qué lugar la CONEAU propone el proceso de evaluación. Al respecto, *Lineamientos* pone de relieve la obligación de que la evaluación institucional sea *útil*, y para ello debe partir de las características propias de la institución a evaluar y comprender su proyecto: “(...) el objetivo de la CONEAU es la evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad de las universidades...” (CONEAU, 1998. p. 11).

El documento establece las características de la evaluación para que alcance una mejora de la calidad: un alto grado de participación de los actores institucionales, una perspectiva contextual e histórica del establecimiento, una evaluación de todas las funciones, una visión holística de la institución.

Por otra parte:

---

<sup>28</sup> En 2022, la CONEAU genera el documento “Guía para la elaboración del informe del Comité de pares evaluadores”. El documento explica las dos instancias de la evaluación institucional: la autoevaluación institucional y la evaluación externa; el desarrollo de las etapas de la evaluación externa; y finalmente, las pautas para la elaboración de juicios valorativos. Este último apartado se propone “orientar el análisis a los criterios establecidos en la Resolución CONEAU 382/11.” (CONEAU, 2022, p.7) Allí se afirma que las consignas deben ser respondidas con argumentos fundamentados a partir de la información prevista. Respecto de la Dimensión IV: investigación, desarrollo y creación artística se enumeran una serie de preguntas que orientarían la evaluación. Se solicitan que las respuestas incluyan juicios y datos, conclusiones y recomendaciones. (CONEAU, 2022). Dado que este documento es posterior al periodo de análisis de esta tesis, solo se realiza una mención general del mismo.

(...) la evaluación institucional debe ser útil fundamentalmente a la propia universidad evaluada y a la comunidad en general. Efectivamente, se trata de mejorar la calidad de esta institución a través de interrogarse sobre los resultados, y especialmente sobre las acciones, identificando problemas y comprendiéndolos en su contexto. (*Op. cit.* p. 13)

La calidad como finalidad de la evaluación, así como su utilidad para las propias instituciones evaluadas constituyen dos atributos que se mencionan en forma repetida en los *Lineamientos*. Ambos conceptos van ampliando su definición y se entrelazan.

Así, para mejorar la calidad, la evaluación debe servir “para interpretar, cambiar y mejorar y no para normatizar, prescribir, y mucho menos como una “actividad punitiva”. (CONEAU, 1998, p. 17) Asimismo, debe crear “las condiciones óptimas para que los participantes, incluyendo al evaluador, mejoren su comprensión sobre la realidad institucional”. (*Lineamientos*, p.11) Asimismo, en varias oportunidades el documento deja bien establecido el respeto a la autonomía universitaria y, en ese sentido, se despejan dudas respecto de: “imposibilidad de que se realicen “mediciones homogéneas, descontextualizadas y deshistorizadas” (CONEAU, 1998, p. 27).

Si bien se encuentran bien explicitados la perspectiva de la evaluación, los objetivos, las funciones a evaluar y las pautas de la evaluación externa, no sucede lo mismo respecto de los criterios para analizar y evaluar que deben seguir los evaluadores. Parecería que no existen parámetros externos sino solo el criterio contextual de análisis de la institución de acuerdo con su propia misión. En *Lineamientos* (p. 28) leemos:

La evaluación no es neutral, como no es neutral ni desinteresado el lenguaje. (...) Se debe asumir con honestidad y franqueza que hay valores que se aprecian y que se quiere que se instalen en un momento histórico dado, con la conciencia de que ellos no son necesariamente

eternos, por lo menos no en la forma que hoy se conciben. (*Op. cit.*, p. 28.)

El documento plantea una preocupación constante por la autonomía de las instituciones y el imperativo de que las evaluaciones sean contextuales, hasta llegar incluso a confundir un atributo propio de la evaluación como debería ser la neutralidad. Entendemos que en la primera etapa de la CONEAU existían muchos recelos respecto de su injerencia en las universidades y ello habría provocado un discurso cuidadoso respecto de esos intereses (González López, 2002; Nicoletti, 2013; Araujo, 2014; Gómez, 2014).

Respecto de las funciones a evaluar por la CONEAU en las universidades, ellas son: tanto la docencia, investigación, extensión y gestión, como los insumos y resultados de la actividad universitaria, sus procesos e impacto en el medio social. Por otro lado, considerar los diferentes elementos y aspectos de la institución articulados para el cumplimiento de los objetivos propuestos por la institución para el cumplimiento de sus funciones. Finalmente, la producción de conocimientos científicos “debe estar evidenciada en planes, programas, proyectos y resultados accesibles y evaluables, y deben validarse por la comunidad de pares académicos y científicos.” (CONEAU, 1997, p. 30)

En base a lo expuesto, se considera imprescindible contextualizar a la institución universitaria desde sus entornos físico, económico y social, educativo y cultural, de desarrollo regional, y político. Es decir, considerar la historia de la institución (diacrónica y sincrónica) y el proyecto institucional. Por ello es que las variables básicas y las principales dimensiones que la CONEAU asume para el proceso de evaluación externa de las universidades son las que se detallan a continuación...” (*Op. cit.*, p. 29.)

Concretamente, respecto de la investigación, desarrollo y creación artística, el documento establece:

La producción de conocimientos científicos debe estar evidenciados en planes, programas, proyectos y resultados accesibles y evaluables, y deben validarse por la comunidad de pares académicos y científicos. (Op. cit., p. 29 y 30.)

En segundo lugar, el otro documento normativo es la Resolución N 382/11 de la CONEAU que establece, por un lado, los criterios y procedimientos para la tarea de los pares que participan en la evaluación externa (Anexo I) y, por el otro, el ajuste de las pautas para la autoevaluación institucional (Anexo II).

Específicamente, en el Anexo I, en primer lugar, se menciona la información a considerar en la evaluación externa (informe de autoevaluación institucional, planes estratégicos o de desarrollo, evaluaciones previas e información complementaria). En segundo lugar, se ocupa de describir la preparación para la evaluación externa; y finalmente, en tercer lugar, los criterios para la evaluación externa.

Respecto de estos criterios, dos dimensiones son las que refieren a la investigación de las universidades: “gestión académica” e “investigación, desarrollo y creación artística”. La “gestión académica” incluye la cantidad de docentes investigadores que realizan investigación por institución y por unidad académica, según cargo y dedicación, y categorías según organismo de promoción científico-tecnológica; la cantidad de docentes investigadores que realizan actividades de extensión y/o vinculación y/o transferencia por institución y por unidad académica; y la descripción de los mecanismos de selección, permanencia y promoción de los docentes e investigadores. Se observa aquí el lugar que ocupa la figura del docente investigador y la relación que se establece desde esa figura con las tres funciones de la universidad.

Cuando se establecen los *Criterios y procedimientos para la evaluación externa* (CONEAU, 2011, pp. 5-8), se explicitan como objetivos

para las funciones de investigación, desarrollo y creación artística, fundamentalmente las acciones de analizar y evaluar<sup>29</sup>:

1. Evaluar las políticas de investigación, desarrollo y creación artística de la institución.
2. Analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, así como de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos. Asimismo, considerar la generación o el apoyo para la difusión de los resultados.
3. Describir y analizar los mecanismos de evaluación de los proyectos de investigación, desarrollo y creación artística.
4. Evaluar la política de formación de los recursos humanos destinados a esta función.
5. Evaluar las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad. Asimismo, la suficiencia del equipamiento y los recursos materiales necesarios.
6. Analizar el grado de articulación de la investigación con las actividades de docencia y de extensión.

Como puede leerse, el espectro de criterios es muy amplio, incluye análisis, descripciones y evaluaciones de las políticas y acciones que desarrollan las universidades. En el análisis, reconoceremos los alcances de estos criterios y procedimientos.

Por otra parte, las pautas específicas referidas a la “Investigación, desarrollo y creación artística” responden a los siguientes indicadores: descripción de la política de investigación de la institución; descripción de los órganos de gestión de la investigación, centrales y por unidad académica;

---

<sup>29</sup> Estos criterios serán retomados en el capítulo 3 para el análisis específico de los informes de evaluación externa.

descripción de los vínculos intra y/o interinstitucionales destinados al desarrollo de la investigación, desarrollo y creación artística; fuentes de financiamiento de la investigación, desarrollo y creación artística; cantidad de alumnos de grado y posgrado que participan en proyectos de investigación, desarrollo y creación artística por institución y unidad académica; cantidad de proyectos de investigación, desarrollo y creación artística en los últimos 6 años por institución y unidad académica; resultados de la investigación por institución y por unidad académica según tipo; descripción de los mecanismos de evaluación de proyectos de investigación, desarrollo y creación artística.

Respecto del concepto de evaluación en sí mismo, en los documentos normativos, la CONEAU establece que el comité de pares evaluadores debe “emitir un juicio de valor sobre la actividad desarrollada en tanto contribuyan a la mejor comprensión de los elementos involucrados en el acontecer de la acción, en la configuración de los escenarios y en la naturaleza e intensidad de las relaciones” (Lineamientos, p. 14). Así, evaluar es realizar juicios valorativos de contenido técnico-académico (Op. cit., p. 24), que además deben responder a los procesos y los resultados de la institución examinada en todos los aspectos que permitan la comprensión de la singularidad del proyecto institucional: la organización, el funcionamiento, su desarrollo. Se pretende valorar desde la perspectiva de la propia institución.

También, el informe de evaluación incluye recomendaciones, entendidas como propuestas de mejoras, “teniendo en cuenta aquellos aspectos sobre los que se hayan planteado dificultades considerando la capacidad institucional demostrada, así como las potencialidades que se evidencian como resultado de la evaluación realizada” (Resolución 382/11, Anexo 1, p. 9).

### **1.6.2. La evaluación externa según el PEI**

El Programa de Evaluación Institucional (PEI) del MINCyT tiene como objetivo principal promover y facilitar la evaluación de las instituciones

de ciencia y tecnología, y procurar su mejoramiento continuo y su adecuación al planeamiento estratégico del sector científico y tecnológico nacional. Para ello, coordina dos conjuntos de actividades relacionadas entre sí: la evaluación institucional y la implementación de planes de mejoramiento. La evaluación institucional comprende a su vez dos etapas: la autoevaluación y la evaluación externa.

Los documentos normativos del PEI son dos. Por un lado, el *Manual de Procedimientos para la Evaluación Institucional y la Formulación de los Planes de Mejoramiento de las Instituciones de Ciencia y Tecnología* se organiza en dos capítulos. En el Capítulo I se hace referencia a las experiencias nacionales de evaluación de organismos de ciencia y tecnología. En el Capítulo II se desarrolla el Manual de procedimientos para la evaluación de las instituciones de ciencia y tecnología, y una propuesta de la metodología a aplicar. Asimismo, se detallan los pasos para la elaboración y aprobación de los planes de mejoramiento.

Por su parte, la *Guía para la Evaluación externa de la función I+D+i en Instituciones Universitarias* presenta una propuesta para abordar la evaluación de la función I+D+i en las universidades. Esta sección está destinada a brindar un cuadro general de la organización del Comité de Evaluadores Externos (CEE) y de la tarea que deben desarrollar. Asimismo, tiene como objetivo brindar un esquema de desarrollo de las jornadas de evaluación y presenta las dimensiones de análisis de la función I+D+i y un conjunto de interrogantes sobre los cuales se espera que los evaluadores emitan opinión.

El objetivo de la evaluación externa –según los documentos- es contar con una valoración independiente, realizada por personas expertas en el tema. Estas analizan los procesos y los resultados obtenidos por la institución y recomiendan cursos de acción para el mejoramiento de esta. El PEI describe cuidadosamente el perfil de los pares evaluadores: deben ser reconocidos por su credibilidad e integridad profesional y científica y tener trayectoria en la gestión científica y tecnológica y en experiencias exitosas de aplicación de la

ciencia. Tienen además que ser expertos en gestión institucional y “usuarios de los productos” de la institución de ciencia y tecnología.

En el *Manual* puede leerse:

El objetivo final de la evaluación institucional es la elaboración, por parte de la institución, de un Plan de Mejoramiento que atienda a los resultados de la evaluación. No se trata entonces de premiar la excelencia o sancionar las debilidades, sino de promover el desarrollo de las instituciones de ciencia y tecnología. Las instituciones que participen de la evaluación quedarán habilitadas para recibir apoyos económicos y/o técnicos orientados a la formulación y concreción del plan de mejoramiento institucional que se derive de la evaluación. (p.8)

El *Manual* (2010) sostiene que las evaluaciones institucionales son integrales y sus dimensiones son: la gestión institucional; las actividades de investigación científica y tecnológica; el impacto ambiental de las actividades desarrolladas; las medidas de higiene y seguridad adoptadas; la formación de recursos humanos; los servicios, asesoramiento y transferencia a terceros; la infraestructura y equipamiento; y la capacidad de la institución de vincularse a redes. Asimismo, se valora cada institución en relación con su contribución al sector específico de pertenencia y con su capacidad de participar e integrarse al planeamiento estratégico del sector de C&T nacional.

El documento también menciona “externalidades” positivas, constituidas por las reflexiones y toma de conciencia de los miembros de la institución acerca de sus fortalezas, debilidades y orientaciones para su mejoramiento; la capacitación en la realización de autoevaluaciones institucionales y evaluaciones externas para un mejor planeamiento institucional; la mayor claridad en la articulación de la Institución de Ciencia y Tecnología con su sector de pertenencia y con el planeamiento estratégico nacional en Ciencia y Tecnología; y la mayor precisión acerca de su participación en las acciones de mejoramiento.

Al igual que la autoevaluación, la evaluación externa propuesta por el PEI toma en cuenta el origen de la institución, sus objetivos y desarrollo, contextualizándola con el sector específico de pertenencia y con el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Los evaluadores externos, entonces, deben encuadrar su accionar considerando: los objetivos de cada institución, el listado de variables e indicadores utilizado en la autoevaluación, la autoevaluación realizada por la institución, el informe sobre el sistema científico tecnológico nacional y el informe sobre el sector en el que está incluida la institución objeto de evaluación. (*Manual*, p. 13)

Para la tarea de los evaluadores externos se propone como insumo indispensable el informe sobre el sistema científico tecnológico argentino y el informe sectorial. El primero será elaborado por el MINCyT y presentará una visión global de la ciencia y tecnología en la Argentina considerando las políticas nacionales en ciencia y tecnología, el organigrama de instituciones de I+D del país, los presupuestos y los indicadores de interés para el sector. El informe sectorial será elaborado por la Secretaría o Ministerio del cual depende la institución sujeta a evaluación y aportará un diagnóstico actualizado del sector, presentando los antecedentes y elementos que permitan conocer la situación del área en cuestión. Sin embargo, ninguno de estos informes se encuentra disponible.

En el caso de la evaluación externa del MINCyT, existe una referencia externa que estaría certificando la calidad (el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación), solo que los materiales referidos no son explícitos al respecto. Una vez más aparece aquí la idea de que la evaluación debe servir para el mejoramiento, pero ¿respecto de qué se proponen las mejoras?, ¿cuál es el concepto de calidad en la investigación? Otra vez, lo no dicho sugiere distintas respuestas pues ninguna de ellas se encuentra contenidas en los materiales.

En cuanto a la *Guía para la evaluación externa de la función i+d en instituciones universitarias*, allí se distinguen tres momentos en dicho proceso: uno diagnóstico, otro valorativo y un tercero prospectivo. Se sostiene

que el Informe de Evaluación Externa -realizado por destacados miembros de la comunidad científica y tecnológica nacional e internacional- debe ofrecer una mirada independiente, analítica y valorativa sobre el objeto evaluado. La tarea de los evaluadores es “valorar los logros y desafíos que las universidades enfrentan en el desarrollo de la función I+D, las propuestas surgidas de la autoevaluación y efectuar recomendaciones para su mejoramiento” (PEI, 2010). En la visita a la institución se realizan encuentros con autoridades de la institución y entrevistas a investigadores, becarios y usuarios de los productos generados a través de la I+D, así como visitas a los institutos de investigación. Los evaluadores determinan si cuentan con la información suficiente para valorar los distintos aspectos de la institución y el informe de evaluación externa da cuenta de las actividades realizadas durante la visita y de la información analizada, valora la autoevaluación de la institución y desarrolla sus propios análisis, observaciones y recomendaciones. De acuerdo con el documento, “los juicios de evaluación deberán estar debidamente fundamentados, señalando las principales fortalezas y debilidades encontradas en la institución”.

Por su parte, el *Manual* establece las principales dimensiones a evaluar y propone para cada una de las dimensiones de análisis un conjunto de variables e indicadores, ordenados según las etapas de la evaluación. A continuación, solo se da cuenta de variables e indicadores de la etapa valorativa de cada dimensión ya que es la propiamente evaluativa y será objeto de nuestro estudio.

- ✓ Misión y Objetivos: Claridad de la misión y objetivos. Vigencia. Necesidad de introducir modificaciones. Correspondencia y coherencia entre la misión y objetivos de la institución y las actividades realizadas. Articulación entre la misión y los objetivos de la institución y las políticas definidas por el sector de pertenencia y la nación. Congruencia entre la misión y los objetivos de la institución y las demandas de los sectores sociales y económicos.

- ✓ Actividad Científico-Tecnológica: Productividad, relevancia y calidad de la producción científico-tecnológica de la institución. Adecuación de los sistemas a la gestión científico-tecnológica. Relevancia en la formación de recursos humanos externos de excelencia. Conocimiento de las demandas actuales y de las expectativas futuras de los sectores usuarios. Efectividad de los métodos utilizados. Calidad y eficiencia en las respuestas a las necesidades del sector. Cumplimiento de expectativas. Calidad y relevancia de la relación con otras instituciones nacionales y con instituciones extranjeras de excelencia
- ✓ Procesos de Gestión Organizacional: Adecuación de la estructura organizacional al logro de la misión y objetivos de la institución. Vigencia de los procesos gerenciales en comparación con otros similares nacionales y extranjeros tomados como ejemplo. Eficacia del planeamiento estratégico. Adecuación de la cantidad y calidad de los recursos humanos. Validez y vigencia de las políticas de ingreso, permanencia, promoción y egreso del personal. Vigencia de las medidas de higiene, seguridad y de cuidado socioambiental a los estándares internacionales. Condición de la infraestructura y el equipamiento
- ✓ Procesos de Gestión Económica: Uso de los recursos disponibles y cumplimiento de los objetivos y actividades de la institución. Eficiencia en el empleo y administración de las asignaciones presupuestarias en base a criterios de economía y efectividad. Adecuación de la distribución interna. Adecuación de los recursos disponibles y necesidad de insumos adicionales. Habilidad para obtener financiamiento externo y eficiencia en su gerenciamiento. Conveniencia de las inversiones realizadas con respecto a las actividades desarrolladas y sus alcances o logros. Pertinencia y oportunidad de las inversiones planeadas
- ✓ Resultados: Calidad de los resultados producidos por la institución. Satisfacción del personal. Satisfacción de los usuarios. Impacto en la sociedad.

En el análisis retomaremos estas dimensiones a partir de los informes de evaluación externa que constituyen el corpus de esta investigación.

### 1.6.3. Síntesis

En el abordaje de la normativa de ambas instituciones es posible reconocer el uso de términos como *evaluación*, *valoración* y *juicios de valor* como sinónimos. Según el *Diccionario de Uso del Español*, evaluar es: “tr. Atribuir cierto valor a una cosa. Justipreciar, tasar, valorar” (Moliner, 2001). Si acudimos a la filosofía, el concepto de *evaluación* gira en torno al concepto de *valor*. El significado actual del término *valor* y de la disciplina conocida como teoría de los valores o axiología son adquisiciones relativamente recientes en la filosofía, así como lo son las teorías propias de la evaluación en el campo de la educación, que sólo recién en la década del 40 del siglo XX comienzan a tener importancia. La teoría de los valores es el resultado de ciertas corrientes de los siglos XIX y XX, en particular en la ética y en la economía política. Históricamente y en las diversas culturas, el concepto de valor ha adquirido distintos alcances. Por un lado, se caracteriza por la polaridad, ya que siempre un valor depende de su antagónico, de su opuesto o de su contrario; y, por otro lado, todos los valores forman parte de una escala, con un orden jerárquico en la cual se crea una relación de diferentes grados y niveles entre estos valores.

Por otra parte, el juicio de valor pertenece por su sentido al campo de las significaciones cognoscitivas o descriptivas. En ese campo se incluyen dos tipos de enunciados: los fácticos, que proponen una situación objetiva del mundo real de la existencia, caracterizada por cualidades sensibles, y los de valor, que proponen una situación objetiva del mismo mundo, con un añadido atributivo que les da un sentido específico. Los juicios de valor dan cuenta de un estado de cosas mediante conceptos atributivos y no corresponden a la descripción empírica del mundo real. Los modelos de este tipo de conceptos atributivos constituyen una gama muy amplia, que permite introducir

conceptos nuevos y nuevas combinaciones de conceptos ya conocidos que determinan el sentido de los juicios (Millas, 1963).

También, desde la perspectiva de evaluación de programas y política educativa, se considera a la evaluación como una opinión fundada que parte de un valor y emite un juicio de valor (juzga el mérito de alguna actividad), mediante una calificación o clasificación, a partir de normas o criterios establecidos (House; 2000; Schuman,1967).

En síntesis, la evaluación como actividad parte de escalas de valores que se caracterizan por su polaridad, y los juicios son enunciados de valor que dan cuenta de un estado de cosas mediante conceptos atributivos. La evaluación entonces para realizar juicios necesita partir del establecimiento de valores organizados en escalas.

Concretamente, la CONEAU requiere del comité de pares evaluadores que emitan juicios de valor, que además deben contribuir a la mejor comprensión de las instituciones (organización, funcionamiento, desarrollo). La evaluación entonces consiste en realizar juicios valorativos de contenido técnico-académico, que deben responder a los procesos y los resultados de la institución examinada para la comprensión de la singularidad del proyecto institucional desde la perspectiva de la propia institución.

Para el PEI, la evaluación consiste en una valoración independiente, que surge luego de analizar los procesos y los resultados obtenidos por la institución, con el fin de recomendar cursos de acción para el mejoramiento de la institución. Para ello, los evaluadores deberán emitir juicios debidamente fundamentados, señalando las principales fortalezas y debilidades encontradas en la institución.

Para ambos organismos, a partir de requerimientos previos (el conocimiento de los procesos y los resultados de la institución) y en función de una finalidad específica (comprender a la institución, recomendar curso de acción), la acción de evaluar consiste en realizar una valoración expresada en juicios de valor acerca de la fortalezas y debilidades.

Por otra parte, de acuerdo con lo expuesto más arriba, los requerimientos a las Universidades Públicas argentinas en el momento de evaluar la investigación por parte de organismos de política y planificación nacional incluyen perspectivas que responden a los intereses de los organismos en cuestión. En la normativa, cada organismo (CONEAU y PEI) determina / propone / establece / exige condiciones para la evaluación externa referidas al desarrollo de la investigación en las universidades desde dos perspectivas que presentan algunas diferencias. Una más cercana a la universidad como un todo institucional poniendo en relación la función investigación con las otras funciones de la universidad (CONEAU) y otra un poco más lejana, que pone en relación la función investigación de las instituciones con el sistema nacional de ciencia y tecnología (PEI).

Las variables de las distintas dimensiones establecidas por ambos organismos tienen similitudes en su enunciación, aunque el PEI presenta una copiosa desagregación. Así, si bien la propuesta de este último organismo se desarrolla en forma más explícita, en ambos casos, queda pendiente la explicitación de los criterios de valoración o medición de la evaluación, así como las definiciones de calidad y mejoramiento en la investigación. Preguntas tales como: ¿cómo se establece la calidad en la investigación?, ¿la garantizan los pares evaluadores?, ¿se presentan condiciones equitativas para todas las universidades? Son algunas de las cuestiones que trataremos de resolver con el estudio propuesto.

De lo expuesto, podemos concluir que las normativas de los organismos reglamentan / normalizan las condiciones y procedimientos para llevar a cabo la evaluación externa de la función investigación en las universidades. Se reconoce una preocupación por contextualizar la evaluación de acuerdo con la institución de que se trate, e incluso algunas referencias externas planteadas por el PEI, pero no se hallan disponibles herramientas que permitan comprender cómo se llevan a cabo en la evaluación externa tales relaciones. Asimismo, el hecho de que dos

organismos diferentes evalúen la investigación en la universidad sin una explícita articulación debería formar parte de una agenda de trabajo común.

Las políticas no se presentan como complementarias, sin embargo, se encuentran estrechamente vinculadas. Así, esa diversidad enfrenta a sus lectores / receptores (las universidades) al requerimiento de estrategias en algunos casos yuxtapuestas; en otros, contradictorias o encontradas. Por ejemplo, en ambos casos se destaca el anclaje social de los contextos institucionales, pero las exigencias puestas de manifiesto en los indicadores parecieran responder a paradigmas neutros. Aun así, la insistencia en los conceptos de calidad, mejoramiento, e incluso "externalidades" nos instalan en un campo semántico relacionado con paradigmas internacionales de transformación, cambio, innovación, competencia, cuya explicitación se encuentra negada en los discursos analizados. Lo *no dicho* en los documentos cobra una entidad privilegiada, autorizada por el carácter normativo de los documentos.

Sin duda, lo interesante es observar cómo esas dimensiones se ponen en marcha en la implementación de las evaluaciones externas concretas, las distancias que se establecen entre la normativa y la práctica. La confrontación de estos resultados con los informes de evaluación externa nos permitirá dar cuenta del lugar que cada una de esas dimensiones tiene en cada evaluación. De ese modo, podemos contribuir a la discusión acerca de la evaluación externa y la dimensión evaluativa llevada a cabo en las universidades públicas argentinas.

## **1.7. Recapitulación**

El desarrollo de este capítulo permite reconocer varias cuestiones que complejizan el objeto de estudio y plantean diferentes perspectivas desde las cuales se piensa la evaluación de la investigación en la universidad.

De acuerdo con la bibliografía analizada, pueden observarse ciertos consensos en contextos centrales y periféricos respecto de las diferentes

funciones de la evaluación. Asimismo, es posible reconocer en las diferentes latitudes que la estructura de la evaluación guarda características similares (agencias, autoevaluación, evaluación externa de pares, etc.).

Ya sea que la evaluación se oriente claramente al control, a la medición de los productos como resultado; ya sea que la evaluación se oriente a la reflexión sobre valores y significados, se interroge sobre los procesos y la construcción de prácticas institucionales, pedagógicas, científicas y sociales; ya sea que ambas funciones se conjuguen, siempre detrás de ellas se encuentra el concepto de calidad que busca el aseguramiento y mejoramiento de la institución o de un programa. Se trata de decisiones políticas de los estados que redistribuyen las relaciones de poder entre las elites académicas, sus instituciones y la ejercida por los mercados.

En particular, cuando se trata de la evaluación de la investigación, también se observa una tensión entre varias cosmovisiones, ya sea que la evaluación privilegie la investigación como aporte al crecimiento de una disciplina basada en temáticas de libre elección y selección por la comunidad disciplinar, ya sea que privilegie los proyectos orientados por el mercado, el Estado o las organizaciones de la sociedad civil a través del financiamiento en función de su utilidad o posibilidad de apropiación. Una vez más el concepto de calidad se hace presente en los discursos. ¿Qué es la calidad y cómo medirla?

Si se trata de mejorar las instituciones que investigan, la "calidad" debe ser definida por la cultura y el proyecto institucional de cada universidad, en este caso la evaluación respondería al contexto institucional. Si se trata de asegurar la calidad desde el Estado, la definición de calidad estará estrechamente vinculada a la relevancia y pertinencia de los resultados en el mediano y largo plazo de la investigación que se realiza.

Ya en el contexto de la universidad argentina, señalamos la tensión entre modelos de investigación y sistemas de evaluación. Otra vez aquí, las dicotomías: o bien, se evidencia el uso de marcos analíticos desarrollados en

contextos centrales, que se aplican de un modo mecánico y a menudo acrítico; o bien, se proponen nuevos modos de evaluar para los desarrollos tecnológicos y sociales, pero que no logran consolidarse<sup>30</sup>. Pareciera que debe tratarse como dos alternativas que se autoexcluyen, la que reproduce tradiciones y marcos hegemónicos, y la que pretende producir innovaciones conceptuales que también responde a marcos teóricos globales pero que en la Argentina todavía constituye un desafío no zanjado en el sistema nacional de ciencia y tecnología. Podría pensarse que no se trata de una dicotomía, solo que aún no se ha hallado el modo de conciliación.

Sin duda, no se trata de elegir modelos sino de crearlos o transformarlos y para ello la deuda que aun señalan las investigaciones en la temática es la ausencia de trabajos que permitan comprender el sistema de ciencia y tecnología argentino, la falta de investigación acerca de las dinámicas académicas en ciencias sociales y su capacidad para producir conocimiento que pueda ser insumo para la formulación de políticas. Al respecto, Hurtado y Mallo (2012) sostienen que desarrollar políticas de ciencia y tecnología en la Argentina a partir de modelos de los países centrales es una limitación, y que es necesario conocer el devenir histórico y producir conocimiento y desarrollo tecnológico propios en el país.

En todo caso, este capítulo nos permite reconocer las tensiones del campo de estudio y retomar la cuestión que planteamos sobre nuestro objeto de estudio: ¿cómo es el discurso que construye la evaluación en la Argentina? ¿Tiene características diferenciales? ¿Da cuenta de esas tensiones? ¿A qué paradigma responde? Pero, además, ¿qué hace la evaluación y cómo lo hace? ¿Qué estrategias discursivas la definen?

En el siguiente capítulo, establecemos la perspectiva teórica del trabajo y las estrategias discursivas para el abordaje del corpus construido a propósito de la evaluación de la investigación en la universidad argentina.

---

<sup>30</sup> Desde la creación de la figura de los PDTs (2012) hasta la actualidad, han pasado 10 años y aun se trata de una figura que no logra instalarse.

## **CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO, METODOLOGÍA Y CORPUS**

El discurso “es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio que definen en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Foucault, 1996, p. 198).

De acuerdo con lo planteado en la introducción, nos proponemos en este capítulo dar cuenta de la perspectiva teórica del trabajo y de las estrategias discursivas para el abordaje del corpus construido. La perspectiva que adoptamos es la del Análisis del Discurso que como enfoque multidisciplinar permite la triangulación teórica y la articulación con métodos diversos. El uso de múltiples perspectivas que difieren en cuanto a categorías teóricas y herramientas para el análisis no se excluyen entre sí, sino que permiten dar cuenta de la complejidad del discurso. En el caso de nuestro objeto de estudio, los discursos de evaluación de la investigación en las universidades públicas argentinas, se combinan perspectivas contextuales, lingüísticas y discursivas que complejizan el análisis.

A continuación, explicaremos desde qué concepción de discurso en general y del discurso de la evaluación en particular planteamos la propuesta.

Todo discurso, en tanto lenguaje en uso, integra la dimensión social característica de la concepción foucaultiana de discurso. Específicamente, el discurso es el soporte de las prácticas sociales que caracterizan la vida social, que se llevan a cabo a través del cumplimiento de las funciones básicas de la comunicación lingüística formuladas por Halliday (1975): la función ideacional que representa la experiencia del hablante y determina la forma en que ve el mundo; la función interpersonal que sirve para expresar los diferentes roles sociales; y la función textual que permite establecer las relaciones de cohesión entre las partes de un texto y su adecuación a la

situación concreta en que concurre<sup>31</sup>. Fairclough (1992, 1995) agrega además un cuarto medio funcional: el discurso construye identidades sociales según se posicionen en él los sujetos, es decir, cumple una función identitaria.

Entonces, por un lado, el discurso produce y pone en circulación representaciones y creencias particulares acerca de la realidad (función ideacional). Por otro lado, el discurso modela relaciones sociales entre las personas, dadas por las formas de comunicarse entre sí de los diferentes participantes en una interacción (función interpersonal).

Por último, el discurso contribuye a la construcción de identidades sociales y a la formulación de nuevos sistemas de creencias y conocimientos que cuestionan y buscan transformar el discurso dominante, ya que ubica a los sujetos que interactúan discursivamente en ciertas posiciones que suponen particulares formas de ser y estar en el mundo (función identitaria)<sup>32</sup>. Así, todo texto, en tanto lenguaje en uso, contribuye simultáneamente a la constitución de acciones/relaciones sociales, sistemas de creencias y conocimientos, e identidades sociales. En este sentido, la práctica discursiva, entonces, no solo contribuye a reproducir la sociedad como es (identidades sociales, relaciones sociales, sistemas de conocimientos y creencias), sino también a transformarla.

Fairclough (1992, 1989, 2003a) propone tres dimensiones: la dimensión de práctica social que comprende las circunstancias institucionales y organizativas del evento discursivo; la dimensión de práctica discursiva que especifica la naturaleza del proceso de producción e interpretación textual; y la dimensión textual que comprende el análisis lingüístico de los textos. La combinación de las tres dimensiones hace que el Análisis Crítico del Discurso

---

<sup>31</sup> Las tres macrofunciones actúan simultáneamente en los textos: la función ideacional se codifica mediante el modelo de la transitividad que constituye la expresión lingüística de los procesos, los participantes en el proceso y las circunstancias asociadas (Halliday 1985, 1989); la función interpersonal que permite el establecimiento y mantenimiento de relaciones sociales se codifica mediante el sistema de modalidad. (Halliday 1985: 167); y la función textual se codifica por medio de la tematización.

<sup>32</sup> En el modelo de Fairclough (2003a), la función textual deja de ser una función en sí misma y se incorpora a la función interpersonal.

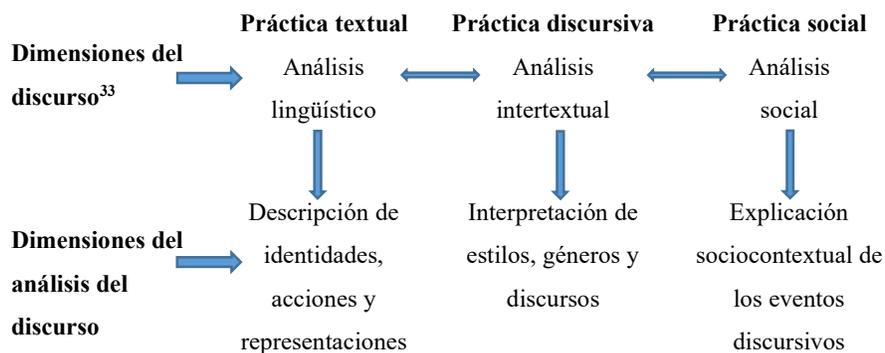
-tal como lo propone el autor- se constituya en una herramienta útil para dar cuenta de los objetivos propuestos.

La primera dimensión, el discurso como práctica social, destaca los efectos políticos e ideológicos de todo evento discursivo inserto en un conjunto de condicionantes sociocontextuales (situaciones, instituciones y macrocontextos), dado que es parte constitutiva de prácticas sociales que cotidianamente producen y sostienen (o transforman) las relaciones de dominación imperantes en una sociedad (Stecher, 2010). La segunda dimensión de práctica discursiva se centra en el modo en que los sujetos producen e interpretan los textos a partir de recursos discursivos disponibles y relativamente estables que constituyen órdenes del discurso (Fairclough, 1995, p. 12). Y, en la tercera dimensión, el análisis del discurso consiste en un análisis lingüístico con el que se identifican distintos rasgos (gramaticales, fonológicos, de vocabulario, de estructura global, de cohesión), que permiten dar cuenta de los efectos de sentido en la interacción, representación e identificación (Fairclough, 2003a).

En la siguiente Tabla se pueden observar las relaciones entre las tres dimensiones del discurso, propuestas por Fairclough (1989, 1992, 2003a).

**Tabla 2.1**

*Dimensiones del discurso y del análisis del discurso*



Respecto del discurso de evaluación, objeto de este trabajo, este forma parte de un género discursivo<sup>34</sup> -el informe (de evaluación)- que debe reconocerse por un orden de discurso particular, con procedimientos que manifiestan regularidades. Nos interesa aquí el enfoque multinivel, que incluye niveles de funcionalidad (expresar, contactar, informar, dirigir, etc.), situacionalidad (situación de actividad, medio/canal, número de

<sup>33</sup> Fairclough (2003a) ubica la función textual dentro del significado accional y de ese modo solo reconoce tres funciones.

<sup>34</sup> Una de las preocupaciones fundamentales de los estudios discursivos y textuales la constituye la clasificación o tipologización de las producciones lingüísticas. Ya Aristóteles en el siglo III a.C. presenta clasificaciones de textos en la Poética y en la Retórica. Específicamente, el concepto de género discursivo fue introducido por Bajtin (en las primeras décadas del siglo XX), quien lo define como un conjunto de enunciados relativamente estables ligado a una determinada esfera social. Para ello, reconoce que el uso de la lengua al igual que las distintas actividades humanas adquiere formas múltiples que se ven reflejadas en el contenido (temático), el estilo verbal (selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua), y la composición o estructuración. Avanzado el siglo XX, el estudio de las clasificaciones de textos ha producido diferentes propuestas desde la lingüística textual. Las más aceptadas sostienen que deben sustentarse en varios niveles de clasificación, con criterios de diferente orden, incluido el enfoque procedural que considera que cada sujeto dispondría de modelos internos de operaciones y esquemas de operaciones, el carácter comunicativo del texto en la que el mismo no es un objeto estático sino un objeto de carácter procesual y en un contexto social (Ciapuscio, 2009).

interlocutores, roles sociales de los interactuantes, situación contextual), tematicidad y estructura (impronta temática, despliegues del tema textual, estructura del texto), y adecuación de la formulación (máximas comunicativas, esquemas de formulación específicos del género, particularidades estilísticas) (Heinemann y Viehweger, 1991, 2002; Heinemann, 2000; Heinemann y Heinemann, 2002<sup>35</sup>).

Respecto de la noción de 'evaluación', desde la perspectiva de la teoría de los actos de habla, esta consiste en hacer algo ilocutivamente, ubicar un referente en una escala de valores (Wong García, 2017). Si bien la evaluación puede ser definida como un tipo de significado de amplio rango que da cuenta de la subjetividad y expresividad personal del enunciador, es necesario tener en cuenta otras funciones. De acuerdo con Hunston y Thompson (2001), la evaluación en el discurso realiza tres funciones. Por un lado, expresa un punto de vista o sentimiento de un hablante o escritor sobre entidades o proposiciones en escalas graduales. Cada acto de evaluación expresa y construye un sistema de valores común, que permite a su vez reconocer la ideología de los textos. Por otro lado, la evaluación construye y mantiene relaciones de manipulación, persuasión, evasión, cortesía, etc., entre el hablante o escritor y el oyente o lector. Finalmente, la evaluación organiza el discurso, marcando sus partes y progresión.

En cuanto a la evaluación como atribución de un valor gradual dentro de la escala comprendida entre polos (Fairclough, 2003a), si bien en última

---

<sup>35</sup> Heinemann y Viehweger (1991, 2002), Heinemann (2000) y Heinemann y Heinemann (2002) proponen un sistema de tipologización complejo con diferentes niveles a partir de los textos en interacción comunicativa. Determinan cuatro funciones comunicativas primarias: expresar (manifestar sentimientos y opiniones), contactar (iniciar o mantener contacto con el interlocutor), informar (recibir o transmitir información) y dirigir (hacer que el interlocutor realice una acción o adhiera a una creencia); y los niveles de análisis son los tipos de situación de los textos, que incluyen factores ambientales directos y conocimientos sobre esferas comunicativas, instituciones y formaciones sociales; los tipos de procedimientos, que son operaciones de procesamiento, tanto en la producción como en la recepción; los tipos de estructuración textual, que dependen de las decisiones funcionales, situacionales y procedural estilísticos o un saber prototípico sobre rasgos de formulación de determinadas clases textuales. Según este enfoque, los géneros consisten en conjuntos limitados de ejemplares textuales con rasgos específicos en común. Estos rasgos se refieren simultáneamente a varios niveles constitutivos del texto que plasman las estructuras lingüísticas y los contenidos.

instancias pueden definirse como positivo/negativo, adquiere en los textos escalas como: deseado/despreciado, importante/insignificante, útil/inútil, adecuado/inadecuado. Aunque también pueden encontrarse otras escalas que se asocian a la modalidad (Halliday y Matthiessen, 2004) y a la evidencialidad (Chafe y Nichols, 1986), tales como verdadero/falso, obligatorio/optativo o seguro/improbable.

En cuanto al léxico, cuando se evalúan entidades, puede observarse la asociación de sustantivos y adjetivos, y la escala de positivo/negativo; y cuando se trata de proposiciones, la asociación entre verbos y modalizadores y las escalas de verdadero/falso, obligatorio/optativo y seguro/improbable. Estas dos formas pueden presentarse simultáneamente y modificarse entre sí en una misma cláusula (Navarro, 2011).

En síntesis, para el estudio del informe de evaluación desde una perspectiva discursiva multidimensional proponemos el estudio de aspectos léxicos, gramaticales, discursivos y sociohistóricos simultáneamente. Los aspectos léxicos y gramaticales dan cuenta de las formas que adquieren las escalas de valoración de la evaluación, el lugar del evaluador y su mirada sobre lo evaluado. El aspecto discursivo permite reconocer las perspectivas de producción e interpretación del discurso de la evaluación; y el aspecto sociohistórico -junto con los objetivos comunicativos específicos- permite dar cuenta de la fuerza ilocucionaria y de las inferencias que surgen de la evaluación como acto de habla. De este modo, el Análisis del Discurso es pertinente para el estudio de los discursos de evaluación en dos sentidos: como marco teórico y como estrategia de análisis.

A continuación, se especifican las diferentes perspectivas que constituyen el marco teórico del nuestro estudio.

## **2.1. Marco teórico**

El Análisis del Discurso define el lenguaje como un sistema integrado con el conocimiento de los hablantes acerca del mundo y la sociedad. Este

sistema debe ser descrito en términos lingüísticos, cognitivos y sociales junto con las condiciones en las cuales lo usan los hablantes. Se trata de un instrumento que permite entender las prácticas discursivas que se producen en todas las esferas de la vida social en las que el uso de la palabra forma parte de las actividades que en ella se desarrollan<sup>36</sup>. En tal sentido, es importante la visión de Halliday (1985, 1986) quien considera las diferentes formas o variaciones del lenguaje como opciones que tiene el hablante para decir y para situarse frente a lo que dice. Estas opciones son significativas respecto del lugar social que el hablante ocupa en el momento de la enunciación. Para ello, las formas dentro de una estructura gramatical son vistas como portadoras de las diferentes funciones que el mensaje tiene. La gramática de la lengua funciona entonces consolidando las estructuras sociales existentes. No se trata de meros procesos lingüísticos, sino de reafirmaciones de concepciones del mundo.

Una característica fundamental del Análisis del Discurso es su carácter interdisciplinario. Lo interdisciplinario -considerado como el necesario y productivo contacto con las disciplinas- se plantea de diversos modos: o bien como derivado de la articulación de lo discursivo con lo social; o bien, como vínculo posible entre distintas disciplinas lingüísticas; o, finalmente, como la utilización por parte de otras ciencias de procedimientos de análisis del discurso (Arnoux, 1996).

---

<sup>36</sup> De acuerdo con Charaudeau y Maingueneau (2004), algunos ven el Análisis del Discurso solo como un espacio de transición, un campo parasitario de la lingüística, de la sociología o de la psicología; estas sí serían verdaderas disciplinas. Otros, inspirados en particular por la Escuela Francesa, lo ven como una especie de espacio crítico, lugar de interrogación y de experimentación en el que se pueden formular los problemas que las disciplinas constituidas encuentran, en este último caso, su estatuto se aproxima a la filosofía. Tanto en un caso como en otro se trata menos de una verdadera disciplina que de un espacio de problematización. Pero la historia del Análisis del Discurso desde los años 60 muestra que su carácter disciplinar se reforzó. Si bien es indiscutible que en sus orígenes el Análisis del Discurso tuvo una mirada crítica, progresivamente extendió su campo de estudio hacia el conjunto de las producciones verbales, desarrolló un aparato conceptual específico, hizo dialogar cada vez más a sus múltiples corrientes y definió métodos distintos a los del análisis de contenido y de los abordajes hermenéuticos tradicionales.

De acuerdo con nuestro objetivo de estudio y los objetivos de la propuesta, para dar cuenta del discurso de la evaluación, es necesario el aporte de distintas disciplinas dentro del Análisis del Discurso.

En primer lugar, la perspectiva general de la teoría de la enunciación (Benveniste, 1998; Kerbrat-Orecchioni, 1993) y el análisis de la modalidad (Meunier, 1974; Halliday, 1975; Kerbrat Orecchioni, 1993; Le Querler, 1996; Fairclough, 2003a) aportan herramientas para el análisis de las valoraciones en el corpus y la posición del enunciador respecto de lo que enuncia (2.1.1). En segundo lugar, la perspectiva sintáctico-semántica de la Lingüística Sistémico-funcional (Halliday, 1985) y el Análisis Crítico del Discurso (Hodge y Kress, 1979; Fairclough, 1989, 1992, 1995, 2003a) abren paso al estudio de los tipos de los agentes, los procesos o acciones que desarrollan los agentes y las transformaciones en el discurso, para reconocer cómo los procesos son significados en los textos (2.1.2). En tercer lugar, en el nivel pragmático, se trata de recuperar los actos de habla del corpus con el fin de identificar la fuerza ilocucionaria y el efecto perlocutivo de los mismos (Austin, 1996; Searle, 1994), así como el estudio de lo implícito (Grice, 1975; Levinson 1983 (2.1.3). De acuerdo con lo anterior, en lo que sigue, explicitamos la base teórica de la investigación.

### **2.1.1. Enunciación, subjetividad y modalización**

Dentro de la teoría de la enunciación, se ubica el estudio del fenómeno de la subjetividad y la modalización que permiten identificar las formas de la enunciación en los textos y la función que cumplen. Encontramos en Benveniste (1998) el fundamento de la subjetividad que se determina por el estatuto lingüístico de la persona e implica el contraste entre el ‘yo’ y el ‘tú’ y la posibilidad de reciprocidad, pues el diálogo es condición para la constitución de la persona<sup>37</sup>. Benveniste considera fundamentalmente el acto

---

<sup>37</sup> “Es en y por el lenguaje como el hombre se constituye como sujeto, porque el solo lenguaje funda en realidad, en su realidad que es la del ser, el concepto de ‘ego’. La ‘subjetividad’ de que aquí tratamos es la capacidad del locutor de plantearse como ‘sujeto’. Se define no por

mismo de la enunciación y los instrumentos que la consuman en los pronombres personales y en los indicadores de las relaciones espaciales y temporales<sup>38</sup>. A ello debe añadirse la expresión de la temporalidad marcada por la flexión verbal y organizada sobre el eje del presente<sup>39</sup>; y la modalización que designa la actitud del sujeto hablante en relación con su propio enunciado, actitud que deja marcas de distintos tipos.

La modalización puede ser explicitada o mantenerse en lo implícito del discurso, pero está siempre presente, indicando la actitud del sujeto hablante frente a su interlocutor, a sí mismo y a su propio enunciado. Así, la cancelación de las marcas del enunciador en el enunciado forma parte de una estrategia discursiva mediante la cual solo en el enunciado se podría detectar la veracidad a través de las aserciones. Sin embargo, en cuanto que en el texto se introducen modalizaciones que desvían de la supuesta aserción, se devela la posición del enunciador respecto de su enunciado.

En una aserción o enunciado descriptivo no se encuentra indicador alguno que permita descubrir la actitud del locutor: nadie habla, solo la tercera persona, la no persona. Mientras que un enunciado asertivo proyecta un valor de verdad como si esta estuviera contenida en el propio enunciado, un enunciado modalizado reenvía la verdad a la instancia de la enunciación, desde donde el enunciador, modificando el predicado, presenta el objeto-enunciado como necesario, posible, cierto, incierto, entre otras; distintas alternativas que configuran las modalidades.

---

el sentimiento que cada quien experimenta de ser él mismo (...) sino como la unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas que reúne, y que asegura la permanencia de la conciencia. (...) Es ego quien dice ego”. (Benveniste, 1988: 180)

<sup>38</sup> “Los pronombres personales son el primer punto de apoyo para este salir a luz de la subjetividad en el lenguaje. De estos pronombres dependen a su vez otras clases de pronombres, que comparten el mismo estatuto. Son los indicadores de la deixis, demostrativos, adverbios, adjetivos, que organizan las relaciones espaciales y temporales en torno al ‘sujeto’ tomado como punto de referencia: ‘esto, aquí, ahora’, y sus numerosas correlaciones ‘eso, ayer, el año pasado, mañana’, etc. Tienen como rasgo común definirse solamente por relación a la instancia de discurso en que son producidos, es decir bajo la dependencia del ‘yo’ que en aquella se enuncia”. (Benveniste, 1988: 183)

<sup>39</sup> “(...) no tiene como referencia temporal más que un dato lingüístico: la coincidencia del acontecimiento descrito con la instancia de discurso que lo describe. El asidero temporal del presente no puede menos de ser interior al discurso. (...) El tiempo en que se está es el tiempo en que se habla.” (Benveniste, 1988: 185)

El tratamiento desde la lingüística que ha recibido la modalidad se vincula con la gramática del modo y con la lógica modal, y está relacionada con el problema de la subjetividad en el lenguaje. Fue estudiada sistemáticamente por distintos enfoques lingüísticos que presentan interesantes desarrollos<sup>40</sup>.

Bally (1932) sostiene que las representaciones mentales tienen una referencia a la realidad y a cómo es vista por el sujeto. Así, la modalidad es un fenómeno característico del proceso de enunciación, que se basa en dos tipos de relaciones: la del autor de un texto con sus enunciados y la del autor con sus interlocutores. Meunier (1974) distingue específicamente dos grandes modalidades: de enunciación y de enunciado. Mientras la modalidad de la enunciación se caracteriza como una forma de comunicación que se establece con el interlocutor, y puede ser declarativa, interrogativa, imperativa o exclamativa; la modalidad de enunciado remite al sujeto del enunciado, y puede ser lógica (alética, deóntica, epistémica) o apreciativa /evaluativa.

Asimismo, respecto del concepto de modalidad existe gran diversidad de términos, que a veces operan como sinónimos y otras veces se superponen. En el ámbito de la lingüística sistémico-funcional, Halliday (1976) distingue entre modalidad y modulación. La modalidad es una forma de participación del hablante en el evento lingüístico; se trata de un “comentario del hablante” y pertenece a la función interpersonal, y se manifiesta por las formas que expresan el juicio del hablante acerca de la probabilidad de lo que se dice o la medida en que lo considera la evidencia inmediata. La modulación (tradicionalmente llamada modalidad deóntica) está relacionada con las órdenes, ofrecimientos y directivas en general.

---

<sup>40</sup> Desde la semiótica pueden distinguirse varios tipos de modalidades. (Greimas y Courtés, 1979). Se reconocen tres tipos de modalidad, la alética, epistémica y deóntica. La modalidad alética se ocupa de la verdad necesaria o contingente de las proposiciones; la modalidad epistémica comprende las aseveraciones que afirman o implican que una cierta proposición es sabida o creída; y la modalidad deóntica se relaciona con las nociones de obligación y permisión.

Fairclough (2003a), a su vez, retoma la teoría de Halliday acerca de la modalidad y la modifica: elimina la distinción entre modalidad y modulación, las unifica y llama modalidad. Para él, la modalidad es la cuestión de cuánto las personas se comprometen cuando hacen afirmaciones, preguntas, demandas u ofrecimientos. Las afirmaciones y preguntas refieren al intercambio de conocimiento; las demandas y ofrecimientos refieren al intercambio de actividades. En el intercambio de conocimiento, la modalidad epistémica se refiere al compromiso con la verdad; en el intercambio de actividad, la modalidad deóntica se refiere al compromiso con la obligatoriedad/necesidad. El autor asume una categoría amplia de modalidad que incluye los polos positivo y negativo; y profundiza acerca de las distinciones temporales (como las distinciones entre poder/podría y deber/debería, que coinciden con la distinción entre no-hipotético e hipotético). Fairclough introduce otra distinción: modalidad objetiva y modalidad subjetiva. En la modalidad objetiva, la base subjetiva del juicio está implícita: no queda claro cuál es el punto de vista privilegiado en la representación, si el hablante proyecta su punto de vista como universal o hace de vehículo de un punto de vista de otro individuo o grupo. En la modalidad subjetiva, la base subjetiva es explicitada, dejando expresa la afinidad del propio hablante.

Dentro de las modalidades del enunciado, mientras que las modalidades lógicas refieren al grado de certeza del enunciador respecto del proceso expresado en el enunciado; las modalidades apreciativas son modalidades subjetivas (Le Querler, 1996), que permiten expresar una gama de actitudes por distintos recursos lexicales y morfosintácticos. La apreciación recorre todo aquello que se dice respecto a una reacción afectiva o de un juicio de valor. Kerbrat-Orecchioni (1993) establece un sentido más estricto: lo apreciativo es un equivalente de evaluativo y se opone a afectivo. Lo afectivo indica una propiedad del objeto o de un estado de cosas considerado como una reacción emocional del sujeto hablante. Apreciativas y afectivas son marcas que se localizan en todos los planos de la estructura

lingüística, muy difíciles de inventariar, pues se trata de fenómenos esencialmente graduales e inestables en estrecha relación con el contexto y la situación de comunicación. Pero se encuentran puntos de anclaje privilegiados en ciertas categorías lexicales como los adjetivos, sustantivos y verbos.

Asimismo, Kerbrat-Orecchioni (1993) distingue entre los adjetivos evaluativos los no axiológicos y los axiológicos. Los adjetivos evaluativos no axiológicos son los adjetivos que sin enunciar un juicio de valor ni un compromiso afectivo del locutor (respecto de su estricta definición léxica), implican una evaluación cuantitativa o cualitativa del objeto denotado por el sustantivo al que determinan y cuyo uso se basa en una doble norma: interna del objeto al que atribuye la cualidad, y específica del hablante. El uso de un adjetivo evaluativo está en relación la norma de evaluación para una categoría dada de objetos, de acuerdo con la percepción del hablante. En cambio, los adjetivos evaluativos axiológicos tienen una doble norma: referida a la clase de objeto al que se le atribuye la propiedad y referida al sujeto de la enunciación y relativa a sus sistemas de evaluación (estética, ética, etc.). Pero, además, los adjetivos axiológicos aplican al objeto denotado por el sustantivo que determina un juicio de valor, positivo o negativo. Son doblemente subjetivos: en la medida en que su uso varía según la naturaleza particular del sujeto de la enunciación, cuya competencia ideológica reflejan, y en la medida en que manifiestan una toma de posición a favor o en contra de parte del locutor, con relación al objeto denotado.

Respecto de los sustantivos afectivos y evaluativos sostiene la autora que la mayoría son derivados de verbos y adjetivos (amor, acusación, belleza, pequeñez, etc.); y luego otros intrínsecamente subjetivos que divide en peyorativos (desvalorizadores) y elogiosos (valorizadores) a los que llama axiológicos. Estos últimos, entre otras características, “tienen un papel de detonadores ilocutorios con efectos inmediatos y a veces violentos” (Kerbrat-Orecchioni, 1993, p. 106-107). Asimismo, respecto de los verbos subjetivos, algunos están marcados más subjetivamente que otros. La fuente de

evaluación de estos verbos o bien es el agente del proceso en los casos de los verbos ocasionalmente subjetivos, o bien el sujeto de la enunciación, en los casos de verbos intrínsecamente subjetivos. Otro rasgo particular es que el juicio evaluativo proviene eje bueno/malo o verdadero/falso, términos que funcionan como archilexemas que recubren gran cantidad de variantes (Op. cit., p.150).

Finalmente, nos interesa para nuestro estudio el tratamiento de la modalidad deóntica en particular que propone Galardo (2004). A partir de la sistematización que realiza la gramática sistémico funcional, la autora presenta una categorización de las modalidades deónticas según sean explícitas o implícitas. La modalidad explícita se reconoce porque se encuentra separada del contenido proposicional. Halliday distingue a su vez formas explícitas subjetivas (primera persona) que son más efectivas para dar prominencia al punto de vista propio, y explícitas objetivas que transmiten mayor grado de certeza u obligación, su fuerza mayor consiste en que no imponen obligación como opinión del hablante sino como una necesidad objetiva. Las implícitas, en cambio, no se indican en una cláusula especial, el *modus* no se separa del *dictum*<sup>41</sup>. Estas no se expresan en primera persona y el compromiso del hablante reside en la referencia al destinatario.

Galardo -siguiendo a Halliday (1985)- distingue, dentro de la modalidad explícita, la subjetiva (con marcas de primera persona), y la objetiva (sin marcas de primera persona) que a su vez adquiere distintas formas: agentivadas (cuando el sujeto de la cláusula del *modus* refiere al agente que impone la obligación y el verbo es el único indicador de la fuerza ilocutiva: recomendar, aconsejar), y desagentivadas (cuando el verbo explicita la fuerza ilocutiva pero se emplea en forma impersonal; la

---

<sup>41</sup> El *dictum* refiere al contenido proposicional del discurso, a lo que se dice explícitamente. Es el nivel en el que se transmiten las ideas, información o argumentos del hablante. El "*modus*" refiere a la forma o el modo en que se expresa el "*dictum*". Es el nivel en el que se encuentran las estrategias discursivas, las marcas de subjetividad, los tonos, los recursos retóricos, entre otros, que afectan la manera en que el contenido proposicional es transmitido o interpretado (Maingueneau, 1989).

modalidad se presenta como predicado del dictum: construcción de “lo” más adjetivo con valor deóntico y nominalizaciones o frases nominales). Por su parte, la modalidad implícita, también toma distintas formas: agentivadas (la cláusula contiene un agente expreso o implícito cuyo referente es el destinatario del consejo: imperativo y perífrasis modales) y desagentivadas (no expresan la referencia al agente-destinatario y por ello presentan más distancia y menos compromiso del emisor: verbos modales en pasiva perifrástica, pasivas e impersonal con “se”, perífrasis verbales “haber que”, cláusulas de infinitivo, cláusulas condicionales).

En síntesis, la perspectiva de la enunciación y particularmente la modalidad como fenómeno discursivo permiten reconocer en el corpus la mirada desde la cual el enunciador -que evalúa la investigación en las universidades públicas- considera lo que dice, en tanto se trata de la visión del modo en que ve aquello a lo que refiere.

### **2.1.2. Categorías y mecanismos sintáctico-semánticos**

Lejos de una concepción de lenguaje entendida como sistema arbitrario y convencional, Hodge y Krees (1979) sostienen que la forma lingüística es una realización del significado social. De allí que se convierte en significativa la elección lingüística que los hablantes realizan cada vez que interactúan socialmente.

Siguiendo a Halliday (1985, 1986), los autores exigen que los significados sociales y sus realizaciones textuales se incluyan en el ámbito de la descripción gramatical. Puesto que el lenguaje se aprende en contextos de interacción y la estructura del lenguaje en uso responde a las necesidades comunicativas de esas interacciones (reflejando pautas sociales más amplias), la estructura de un lenguaje debería mirarse en general como formada en respuesta a la estructura de la sociedad que lo usa. En estos argumentos subyacen algunas presuposiciones. Por un lado, que el lenguaje sirve a ciertas funciones específicas y que todas las formas y procesos lingüísticos expresan

una de estas funciones o todas ellas; por otro lado, que las elecciones que hacen los hablantes entre el inventario total de formas y procesos son escrupulosas y sistemáticas; y finalmente que la relación entre la forma y el contenido no es arbitraria o convencional, sino que la forma significa el contenido. Detrás de estas presuposiciones subyacen las funciones principales del lenguaje planteadas por Halliday (1985, 1986).

De acuerdo con Hodge y Kress (1979), los hablantes como miembros de grupos sociales y de habla específicos tienden a encontrarse en situaciones recurrentes haciendo demandas similares. Ello explica la emergencia de códigos y el hecho de que los significados de esos códigos sean fácilmente reconocidos. Es la tercera presuposición la que permite completar el nexo entre la realidad social y la forma lingüística. La significatividad de la elección en el seno de un sistema no es suficiente por sí sola, si consideramos los elementos del sistema como representaciones arbitrarias y convencionales de sus referentes. Es solo cuando reconocemos el significado transportado por los elementos mismos cuando puede demostrarse que la forma lingüística es una realización del significado social. La selección de una forma antes que otra apunta a la articulación por parte del lector de una clase de significado antes que de otra.

Dentro de esta concepción, el lenguaje es parte de un modelo social y, a la vez, resultado suyo. Sirve para confirmar y consolidar las organizaciones que lo configuran y se usa para manipular a las personas, para establecerlas y mantenerlas en papeles y estatutos social y/o económicamente convenientes, para mantener el poder. Esto se efectúa en parte por actos verbales directos e indirectos, en parte por procesos más generalizados en los que la teoría o ideología de una cultura o de un grupo se codifica, articula y afirma de manera tácita, todo ello de manera lingüística.

En esta teoría, las categorías del lenguaje fundamentales son una serie de “modelos” que describen la interrelación entre objetos y eventos. Estos modelos son un esquema básico que se deriva del proceso de percepción

visual del ser humano. A su vez, este esquema sirve para clasificar los eventos en el mundo de un modo “simple pero crucial”. (Hodge y Krees, 1979)

Por su parte, la propuesta de Fairclough (1992) es contribuir al desarrollo de una teoría social del lenguaje operativa al momento de su aplicación en estudios concretos. Reúne para ello las pautas metodológicas del análisis textual desarrollado en el marco de la lingüística con categorías provenientes de la teoría social. Así partiendo de la idea de discurso en tanto uso del lenguaje oral y escrito, el autor integra la dimensión social característica de la concepción foucaultiana de discurso, en particular, la idea de que el discurso constituye la sociedad. Utiliza también como pivote teórico para articular ambas concepciones de discurso, la clasificación de las funciones básicas de la comunicación lingüística formulada por Halliday. El discurso construye orden social a través del cumplimiento de funciones relacionales, ideacionales y textuales. Fairclough agrega además un cuarto medio funcional: el discurso construye identidades sociales según se posicionen en él los sujetos, es decir, cumple una función identitaria.

El autor vincula discurso y cambio social sobre la base de la combinación -en un sentido teórico-social- de un discurso con el sentido que le da la perspectiva texto-interacción, dentro de un análisis lingüísticamente orientado. Este concepto de discurso y de análisis del discurso es tridimensional. Cualquier instancia del discurso es vista simultáneamente como: una pieza de texto, una instancia de práctica discursiva y una instancia de práctica social. La dimensión textual comprende el análisis lingüístico de los textos. La dimensión discursiva especifica la naturaleza del proceso de producción e interpretación textual. Y la dimensión de práctica social comprende las circunstancias institucionales y organizativas del evento discursivo.

Todo discurso es una pieza textual, y en ese sentido Halliday (1985) establece para la interpretación de la experiencia, un marco semántico básico constituido por el proceso, los participantes del proceso y las circunstancias asociadas con el proceso. Cada uno de estos elementos tiene una realización

sintáctica preferida: el proceso, una frase verbal; los participantes, frases nominales; y las circunstancias, adverbios o frases preposicionales.

Tomando como punto de partida esta percepción de Halliday, Fairclough (1992, 2003a) propone analizar, en el nivel textual<sup>42</sup>, el fenómeno de la transitividad (denominada transactividad en el modelo de los procesos de Hodge y Kress (1979) y que supone un tipo de clasificación de las acciones), las nominalizaciones, la voz y los tipos de participantes asociados a dichos procesos, así como la modalidad. La motivación sociodiscursiva para analizar la transitividad es tratar de ver qué factores sociales, culturales, ideológicos o teóricos determinan cómo un proceso es significado en un tipo particular de discurso o de texto.

El sistema de transitividad permite identificar las acciones y actividades humanas expresadas en el discurso y que retratan la realidad, por medio de procesos, participantes y circunstancias. Los procesos son los elementos responsables de codificar acciones, eventos, establecer relaciones, expresar ideas y sentimientos, construir el decir y el existir, se realizan a través de sintagmas verbales; participantes son los elementos envueltos en el proceso de forma obligatoria o no, que se realizan por medio de sintagmas nominales; y circunstancias son las informaciones adicionales atribuidas a los diferentes procesos, se realizan por medio de adverbios o sintagmas adverbiales (Halliday y Matthiessen, 2004). Para la Lingüística Sistémico Funcional, la transitividad es una categoría sintáctico-semántica que se elabora en la relación entre el proceso, los participantes y las circunstancias.

La configuración de procesos y participantes constituye el centro experiencial de la cláusula. El proceso es el elemento central. Los participantes están cercanos al centro, porque están directamente involucrados en el proceso, lo hacen posible o son afectados por él. Los elementos circunstanciales tienen un estatus más periférico. Para comprender la distribución de procesos y roles temáticos es necesario observar que hay

---

<sup>42</sup> Según explicitamos más arriba, una de las tres dimensiones de un evento discursivo; las dos restantes son la dimensión de práctica discursiva y la dimensión de práctica social.

distinciones de significado entre diferentes tipos de eventos o acciones, materializados en los verbos: estados inmutables, actividades, acciones puntuales, procesos continuados. También es necesario observar que cada verbo exige por su significado determinados argumentos, y que, en términos de Halliday y Matthiessen (2004), cada proceso distribuye determinados roles.

Los autores distinguen las experiencias externas (las cosas que suceden, las acciones que lleva a cabo la gente) de las internas (las respuestas, las reflexiones, las percepciones ante las cosas que suceden). Estos dos tipos de experiencia se relacionan con los procesos mentales y materiales. Además, se reconoce un tercer tipo de proceso, el relacional, puesto en juego al identificar y clasificar experiencias. Los procesos materiales, mentales y relacionales son el eje del sistema de transitividad. Además, hay tres tipos de procesos intermedios: los procesos de conducta (entre los materiales y los mentales); los procesos verbales (entre los mentales y relacionales) y los procesos existenciales (entre los relacionales y materiales). Estos seis procesos no forman una línea sino un círculo, con formas de continuidad entre ellos. Los límites entre ellos son difusos. Esto no es una excepción sino una característica del sistema: se trata de la indeterminación al organizar el mundo de la experiencia.

En este sistema, los procesos materiales, conductuales, mentales, verbales, relacionales y existenciales (grupos verbales) se asocian a diferentes roles de los participantes (grupos nominales), en diferentes circunstancias (grupos adverbiales). Según Halliday y Matthiessen (Halliday & Matthiessen, 2004, pág. 172), los procesos principales son los materiales, mediante los cuales se representan acciones, eventos; los mentales, que representan percepciones, emociones; y los relacionales, que identifican, caracterizan a los participantes. Los secundarios, que se encuentran en la frontera entre los principales, son los conductuales, que representan los comportamientos humanos; los verbales, que representan acciones de decir, pronunciamientos y, finalmente, los existenciales, que representan lo existente.

Los procesos materiales son aquellos a través de los cuales una entidad hace algo. Son los procesos del hacer que constituyen acciones de cambios externos, físicos y percibibles. Halliday y Matthiessen (2004) clasifican los procesos materiales en dos tipos: creativos (aparecer, crear, emerger, producir, pintar, construir, establecer, abrir) y transformativos (colorear, destruir, quebrar, cortar, disolver, pulverizar, reducir, torcer, mover). El resultado es el cambio de alguno de los participantes involucrados. Los procesos pueden formar parte de cláusulas intransitivas (tienen un actor) o transitivas (actor + otros participantes). Las cláusulas materiales no necesariamente representan eventos concretos; también pueden representar acciones abstractas. Pueden tener como participantes distintos roles: actor (el que lleva a cabo la acción), meta (participante al que el proceso impacta de alguna manera, al que se dirige la acción), beneficiario (para quién o a quién se le realiza la acción), atributo (rol relacionado con los procesos relacionales, pero puede aparecer en los procesos materiales como predicativo, muestra los resultados del proceso en el actor o la meta).

Los procesos mentales acuerdan con la apreciación humana del mundo. se refieren a nuestra experiencia en el mundo de nuestra propia consciencia, es decir a percepciones y apreciaciones intelectuales. Un proceso mental implica un cambio en el flujo de los acontecimientos que tiene lugar en nuestra consciencia. Pueden ser procesos que indiquen cognición (saber), deseo (querer) o percepción (ver). Los participantes para estos procesos son el experimentador o procesador (el que procesa lo que el verbo designa) y el fenómeno (producto del procesamiento, lo que es percibido, pensado, querido, sentido, puede ser una cosa, una acción, un hecho).

Los procesos relacionales son aquellos que establecen una conexión entre entidades, identificándolas o clasificándolas en la medida en que asocian un fragmento de experiencia a otro. Los procesos relacionales pueden ser atributivos o identificadores. En los atributivos, el participante llamado atributo es una cualidad dada al participante clasificado como portador. En

los identificadores, hay una definición o identificación de una entidad a través de otra.

Los procesos intermedios son tres. Los procesos de conducta son en parte materiales (porque indican un hacer) y en parte mentales (porque los conductores son conscientes). Indican procesos psicológicos (preocuparse, soñar), manifestaciones externas de procesos internos (sonreír) y procesos fisiológicos (respirar, toser, sentarse) típicamente humanos. Los procesos verbales refieren a las relaciones simbólicas construidas en la conciencia humana y puestas en práctica a través del lenguaje. Atribuyen un dicho a una determinada fuente. Son procesos en los que alguien o algo dice algo. En general son los llamados "verbos de decir" (decir, responder, sugerir, declarar, afirmar) usados para introducir tanto el discurso directo como el indirecto. Los procesos existenciales se limitan a señalar la existencia de un fenómeno, que algo existe (haber impersonal, existir) o sucede (ocurrir, suceder, llover). Se refieren a algo que es o está en el mundo.

En conclusión, respecto del significado representacional relacionado al proceso de transitividad, cuyo eje está constituido por los procesos como elementos centrales de la construcción del significado, se pueden estudiar las formas en las que los textos representan aspectos del mundo. Los procesos materiales, mentales y relacionales, como eje del sistema de transitividad permiten reconocer qué se hace, quién hace y en qué circunstancias.

Por otra parte, cuando los procesos accionales aparecen en sintagmas transformados, este procedimiento mitiga la agencialidad. Hodge y Kress (1979) entienden por transformación cualquier operación realizada sobre la forma básica de los enunciados. En general se trata de elipsis, sustituciones, combinaciones o reordenamientos de sintagmas o partes de estos. Estas transformaciones cumplen las funciones básicas de economía y/o distorsión. Entre ellos encontramos la nominalización y la pasivización. La nominalización promueve la impersonalidad en el estilo como efecto de la supresión de participante y produce un efecto de objetivación. La pasivización permite poner de relieve las prioridades temáticas, subrayar de

qué se trata en un texto. De este modo, los objetos pasivizados pueden parecer agentes, a pesar de su función real como afectados.

En síntesis, dado que la forma lingüística es una realización del significado social, las categorías del lenguaje (“modelos”) que describen la interrelación entre objetos y eventos dentro del corpus nos permiten reconocer los procesos y agentes implicados en las cláusulas, y con ello conocer cuáles son las relaciones de poder que se establecen.

### **2.1.3. Los actos de habla y los significados no explícitos**

En la década de los 40 del siglo XX, desde la filosofía, J. L. Austin (1996) establece distinciones fundamentales en los estudios sobre el significado que constituyen el fundamento de la pragmática moderna. El autor sostiene que los enunciados no solo pueden ser verdaderos o falsos, ya que no tienen como única función la descripción, y por ello plantea la necesidad del estudio de los enunciados realizativos que son los que establecen un estrecho vínculo entre lenguaje y acción, siguiendo pautas de conducta convencionalmente establecidas. Así, se hace necesario dar cuenta de la distancia que existe entre lo que literalmente se dice y lo que realmente se quiere decir, la adecuación de las secuencias gramaticales al contexto y a la situación, o la asignación correcta de referente, tres fenómenos que escapan a una caracterización precisa en términos estrictamente gramaticales.

Los trabajos de Searle (1994) continúan la línea de investigación iniciada por Austin. Sus ideas constituyen un modelo más desarrollado que incluye la teoría de los actos de habla que soluciona los problemas planteados por el uso efectivo del lenguaje. Searle se sitúa en un terreno fronterizo entre semántica y pragmática, y propone no hacer una distinción entre el significado de una oración y su fuerza ilocutiva. La teoría de los actos de habla señala que cuando un hablante emite una oración está realizando cuatro actos distintos: actos de emisión (los que se realizan al emitir palabras), actos proposicionales (los que se realizan al referir y predicar), actos ilocucionarios

(los que tienen lugar al enunciar, preguntar, mandar, proponer, etc.) y actos perlocucionarios, que corresponden a las consecuencias o efectos que los actos ilocucionarios tienen sobre las acciones, pensamientos o creencias de los oyentes.

Por su parte, la propuesta de H. P. Grice se incluye totalmente en la pragmática, ya que se centra en el estudio de los principios que regulan la interpretación de los enunciados. Su trabajo nace del deseo de demostrar que la separación entre las propiedades de los conectores lógicos y las conectivas de las lenguas naturales es solo aparente, que las diferencias de significado que pueden observarse derivan de la intervención de otros factores de tipo conversacional. Su modelo caracteriza los mecanismos de regulación del intercambio comunicativo y son responsables de significado añadido.

El principio de cooperación postulado por Grice (1975) y las máximas que lo complementan son los que están siendo observados por todos los participantes de un diálogo, y cuando aparentemente no es así con respecto a algunas de las máximas opera otra estrategia que trata de restituir el cumplimiento, reinterpretando lo dicho, de manera que mediante una implicatura conversacional se obtiene un nuevo contenido significativo no contradictorio con el principio de cooperación.

El contraste entre los elementos presentes y ausentes de los textos no es claro a primera vista. Además de los vacíos (significantes) de un texto, lo que se encuentra “en” el texto puede ser explícito o implícito. Dos categorías de lo implícito que han generado un amplio interés son la presuposición y la implicatura (Levinson 1983). El contenido implícito de un texto es una suerte de refugio a medio camino entre presencia y ausencia. La distinción entre lo que es explícito y lo que es implícito en un texto es de importancia considerable en el análisis sociocultural. El análisis del contenido implícito puede proporcionar perspectivas valiosas sobre qué se toma como dado o como de sentido común. También brinda un acceso al análisis ideológico de los textos, ya que las ideologías son, en general, supuestos implícitos.

Un tema de interés para el análisis lo constituyen los significados no explícitos (las inferencias). La pragmática estudia los distintos tipos de inferencia a partir de dos criterios: la convencionalidad respecto del significado añadido por elementos de lengua (lexemas, construcciones sintácticas, conectores), y la relación con el significado literal con el significado inferido. De acuerdo con ello, la pragmática postula que existen dos grandes categorías de comunicación inferencial: la implicatura y la presuposición. A ellas se añade el sobreentendido, un tipo de implícito que no puede inferirse a partir del código lingüístico, pero tampoco a partir de ningún tipo de máxima o ley general del discurso.

Grice (1975) introduce el término "implicaturas conversacionales", en el ámbito de la investigación lingüística al identificar un tipo de significados, las "implicaturas", que no coinciden con la implicación lógica, y que son deducidos por los hablantes/oyentes a partir de ciertas leyes o máximas de aplicación general. Sperber y Wilson (1986) a partir de la obra de Grice desarrollan la Teoría de la Relevancia y distinguen entre una comunicación basada en el código y otra basada en la inferencia. Por su parte, para los autores de la pragmática integrada (como Ducrot (1986) y Moeschler(1994)), los significados inferidos aparecen por la aplicación de ciertas Leyes del Discurso posteriores a la captación del significado literal.

Las implicaturas no convencionales conversacionales son significados que el hablante-oyente deduce teniendo en cuenta una serie de Máximas, que derivan del Principio de Cooperación: la máxima de cantidad ("haz que tu contribución sea tan informativa como sea necesario, y no más de lo necesario"); la máxima de calidad ("intenta que tu contribución sea verdadera, no hables de aquello que creas falso, o de lo que no tengas evidencia"); máxima de la pertinencia ("sé relevante"); y la máxima de la manera ("sé claro y conciso; evita la oscuridad y la ambigüedad; sé ordenado").

La implicatura se distingue de la implicación lógica porque la implicatura puede cancelarse mediante la adición de nuevas informaciones y

no depende de la verdad del enunciado. También se distingue de las inferencias convencionales, porque la implicatura pertenece al sentido del enunciado, y no al significado de las palabras; es decir, no tiene un anclaje directo en los significantes.

Cuando el significado inferido depende directamente de la emisión de ciertos significantes nos encontramos con la “implicación convencional”, que tiene anclaje directo en los significantes, y puede ser de dos tipos: la presuposición y la implicación trópica.

La presuposición tiene anclaje directo en los significantes del enunciado (puede desaparecer en la sustitución sinonímica), es decir, responde al significado convencional de las expresiones (se vincula al significado de la oración, no al sentido del enunciado), a diferencia de la implicatura, que depende de la aplicación de las máximas derivadas del principio de cooperación.

Otra implicación convencional es la implicación trópica. Kerbrat-Orecchioni (1986) la llama tropo lexicalizado. Se trata de un tipo de significado implícito convencional cuyo valor derivado no nace en el discurso, sino que se halla cristalizado en la lengua: frases hechas, refranes, preguntas retóricas, modismos. Al igual que ocurre en la presuposición, la implicación trópica se apoya en la utilización concreta de ciertos significantes; la diferencia entre ambos tipos de implícito estriba en que el tropo pone en juego un valor ilocutorio derivado, que, además, constituye el objetivo principal de la comunicación, cosa que no ocurre con la presuposición. La "lexicalización" de que habla Kerbrat-Orecchioni alude al valor convencional de la sustitución semántica, que no aparece en los tropos surgidos por violación de las máximas (como la metáfora, la hipérbole o la ironía) ni en el sobreentendido (que Kerbrat-Orecchioni denomina "tropo de invención").

La propuesta griceana presenta otro tipo de significados implícitos, la implicación no convencional no conversacional: el sobreentendido. Se trata de

un tipo de significados que se manejan en la esfera de lo implícito. En el sobreentendido, la inversión semántica que concede valor comunicativo principal al sentido derivado es exclusivamente atribuible al receptor, porque dicho sentido no está lexicalizado. En definitiva, lo que permite distinguir el sobreentendido de las implicaciones convencionales (presuposicionales o trópicas) es su anclaje indirecto, su origen en el significado y no en el significante, en otras palabras: su no lexicalización. Consecuencia directa de esta no convencionalidad es su adscripción a la actividad receptora, es decir, su carácter adlocutivo. Además, el sobreentendido puede no activarse (opcionalidad) o desbordar por completo la fuerza ilocucionaria real del enunciado (indeterminación).

En síntesis, el estudio de la fuerza ilocucionaria y el efecto perlocutivo de los actos de habla, así como el estudio de lo implícito son de interés en un análisis sociocultural e ideológico de los textos. En este sentido, el análisis pragmático del corpus nos permite reconocer perspectivas valiosas sobre qué es lo dado cuando se evalúa la función investigación en un discurso, qué conocimientos y posicionamiento supone lo implícito, qué efectos persigue, y con ello qué se valora y desde qué lugar se realiza. Este nivel de análisis remite a las dos perspectivas anteriores (la de la enunciación y la sintáctico-semántica) ya que los actos de habla están estrechamente vinculados con las estrategias que adquieren en el corpus las valoraciones a la hora de evaluar la investigación en las universidades públicas argentinas.

A modo de cierre, las perspectivas de análisis discursivo y textual descriptas aportarán a esta investigación herramientas en diferentes niveles que pueden complementarse al permitir un estudio en distintos horizontes que dé cuenta de las perspectivas sociales, culturales e ideológicas desde las cuales se evalúa la investigación en las universidades argentinas. Así, la enunciación y modalidad nos indicarán desde qué lugares se plantea lo que se dice y cómo se lo valora; en tanto, el aspecto sintáctico-semántico explicará la relación entre los modos en que los textos son reunidos e interpretados y la

naturaleza de la práctica social; para terminar, desde la pragmática se observará qué hacen los textos al decir y al no decir. Finalmente, todo ello propiciará el análisis crítico de los paradigmas puestos en juego en los discursos del corpus.

## **2.2. Metodología**

Para responder a las preguntas del problema de investigación (ver Introducción), en este trabajo las unidades de observación están constituidas por los distintos organismos públicos que generan políticas en el ámbito de la ciencia y la tecnología. En tanto, las unidades de análisis son los discursos específicos que generan esos organismos; y las variables, los requerimientos relativos a la evaluación en ciencia y tecnología, que generalmente, cuando se busca medirlas, se despliegan en indicadores. Así, las variables dan cuenta de las diferentes dimensiones de la investigación, según el desarrollo que alcanzan en las universidades públicas, y que se desprenden de los discursos; tales como: políticas específicas, gestión de la investigación, recursos humanos en investigación (según tipo, especialidad, formación académica, grado académico, dedicación docente), programas y proyectos de investigación, financiamiento de la investigación, productos y servicios en ciencia y tecnología, entre otros.

El marco en el que se desarrolla la investigación está constituido por leyes, resoluciones, decretos, planes y programas y otros tipos de materiales de los organismos del nivel de política y planificación, que son los que generan las políticas públicas y las estrategias en ciencia y tecnología que atraviesan a las universidades (ver Capítulo 1). Las fuentes concretas son los documentos producidos por: la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU), y el Programa de Evaluación Institucional (PEI) del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT).

La orientación metodológica de este trabajo consiste en el tratamiento discursivo de los textos que conforman el corpus, y el análisis de las estrategias de construcción textual. Sostenemos que la combinación del análisis lingüístico con el análisis sociocontextual permitirá al análisis del discurso constituirse en una herramienta útil para dar cuenta de los objetivos propuestos. El modo en que los textos construyen y sostienen ideológicamente relaciones resulta de particular interés en el estudio crítico de las evaluaciones, así como los valores que se articulan en ellos. El análisis tendrá como base la combinación en un sentido teórico-social de un discurso con el sentido que le da la perspectiva texto-interacción, dentro de un análisis lingüísticamente orientado.

El Análisis del Discurso propone a partir del objeto de análisis (problema) tres tipos de análisis: coyuntura, práctica particular y análisis discursivo. Los análisis de la coyuntura y la práctica particular garantizan la contextualización del análisis discursivo. En tanto, el análisis del discurso en términos de los tres aspectos principales del significado y las formas en que se realizan en los textos busca conexiones entre el hecho social concreto y las prácticas sociales más abstractas. El análisis discursivo combina teoría y material empírico para investigar los significados de los textos en vista de sus efectos sociales. Para el análisis discursivo textualmente orientado se dispone de una amplia gama de categorías analíticas, derivadas de los enfoques lingüísticos explicitados en el marco teórico: Teoría de la Enunciación, Lingüística Textual, Lingüística Sistémica Funcional, Pragmática. Seleccionamos las categorías a utilizar en relación con el corpus, el propósito del análisis y la naturaleza del trabajo.

Desde la perspectiva de la enunciación, para reconocer la relación que se establece entre el enunciador y los enunciados, resulta apropiado el estudio de la modalidad de la enunciación y la modalidad del enunciado en el corpus. Dentro de las modalidades del enunciado, las lógicas (aléticas, deónticas y epistémicas) (Fairclough, 2003), y las apreciativas (Le Querler, 1996). Revisten especial interés las apreciativas, que se realizan por medio de

distintos recursos lexicales como los adjetivos, sustantivos y verbos evaluativos (axiológicos y no axiológicos) (Kerbrat-Orecchioni, 1983). Desde la perspectiva sintáctico-semántica de la lingüística funcional y el análisis crítico del discurso, para reconocer los distintos factores que determinan cómo los procesos son significados en los textos, se aborda el estudio de los tipos de agentes, procesos y transformaciones en las cláusulas, (Halliday, 1985; Hodge y Kress, 1979; Fairclough, 1989, 1992, 1995, 2003a). Finalmente, desde la pragmática, para identificar qué hacen los textos cuando evalúan, resulta adecuado el estudio de la fuerza ilocucionaria y el efecto perlocutivo de los actos de habla (explícitos e implícitos) (Austin, 1996; Searle, 1994; Grice, 1975; Levinson 1983).

**Tabla 2.2**

*Perspectivas, modelos, categorías y recursos del análisis*

<b>Perspectivas</b>	<b>Modelos de análisis</b>	<b>Categorías</b>	<b>Recursos</b>
<b>Enunciación /Modalidad</b>	<b>Modalidad de enunciación</b>	Declarativa o asertiva; interrogativa; imperativa; exclamativa	Sustantivos; adjetivos; verbos; adverbios: axiológicos y no axiológicos
	<b>Modalidad de enunciado</b>	<b>Lógica:</b> alética, epistémica, deóntica (explícita, implícita) <b>Apreciativa/evaluativa</b>	
<b>Sintáctico-semántica</b>	<b>Procesos verbales</b>	Transactivos No transactivos Relacionales	Relacionales Mentales Materiales Existenciales
	<b>Participantes</b>	Agente Paciente Meta	<b>Transformaciones</b> nominalización, pasivación
<b>Pragmática</b>	<b>Actos ilocutivos</b>  <b>Actos perlocutivos</b>	Explícitos Implícitos	Fuerza ilocutiva Presuposición Implicatura

### 2.2.1. El corpus

Respecto al corpus, tomamos la conceptualización de Carbó (2001), quien considera al corpus como cuerpo del análisis del discurso. Se trata de una selección de material, presidida por una interrogación, e intencionada, por eso el corpus se constituye, se delimita y observa desde un cierto punto de vista, una perspectiva y una colocación. Desde ese lugar, construimos el corpus.

Primero, partimos del contexto socio-histórico de los informes de evaluación externa de dos organismos: el Ministerio de Educación y el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva<sup>43</sup>. A partir de estos dos últimos ámbitos, seleccionamos los materiales de análisis: en el caso del Ministerio de Educación los informes de evaluación externa producidos por la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (CONEAU); y en el caso del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, los informes de evaluación externa producidos por el Programa de Evaluación Institucional de ese Ministerio (PEI).

Con el objetivo de dar cuenta de las prácticas discursivas actuales de los dos organismos objeto de estudio y las diferentes perspectivas desde las que se realiza la evaluación, en ambos casos, se consideran los informes de evaluación de las universidades públicas que son contemporáneos, realizados entre 2009 y 2019.

Los criterios de selección del corpus fueron los siguientes. En primer lugar, se buscó dar cuenta de la mayor diversidad en cuanto al tipo de universidad, según su año de creación, región, cantidad de alumnos y desarrollo. Asimismo, se ha buscado que las universidades seleccionadas contaran con informes de evaluación de ambos organismos -CONEAU y PEI- en el periodo en el cual se realiza este estudio. Cabe mencionar que recién a

---

<sup>43</sup> Este Ministerio fue creado en 2007. Hasta entonces existía en el ámbito del Ministerio de Educación la Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (SECYT).

partir del año 2009, las universidades públicas ingresaron al Programa de evaluación Institucional - PEI. Otro elemento para tener en cuenta es que la evaluación externa de la CONEAU puede realizarse cada 6 años, de modo que varias instituciones ya cuentan con dos o tres evaluaciones a lo largo de su historia. También buscamos diversidad en ese aspecto. Finalmente, el tercer criterio consistió en seleccionar las universidades de acuerdo con cada una de las siete regiones (CEPRES) en la que se organiza el sistema de Educación Superior de Argentina<sup>44</sup>, para que estuviera representado todo el sistema. Ellas son: región metropolitana<sup>45</sup>; región bonaerense<sup>46</sup>; región

---

<sup>44</sup> El sistema está organizado regionalmente para facilitar la planificación y articulación. Las regiones –CPRES- son siete y cada una está coordinada por un Consejo Regional, integrado por los ministros de educación de las provincias comprendidas en la región y los rectores de las universidades, públicas y privadas. La Secretaría Ejecutiva realiza el seguimiento de la agenda de estos Consejos y presta apoyo técnico a sus actividades.

Por Resolución MEYD N° 280/16, los CPRES tienen como funciones en el ámbito regional: actuar como órgano de coordinación y consulta del sistema de Educación Superior; examinar las ofertas de Educación Superior existentes y las demandas de formación de recursos humanos, a nivel universitario y no universitario; coordinar actividades de investigación científica, transferencia de tecnología, extensión y desarrollo cultural; analizar y sugerir políticas de articulación de los distintos niveles educativos a escala regional; y realizar actividades de divulgación referidas al planeamiento de la Educación Superior.

<sup>45</sup> Entre las universidades públicas que la componen se encuentran: Universidad de Buenos Aires, Universidad de la Defensa Nacional, Universidad Nacional Arturo Jauretche, Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de General San Martín, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Hurlingham, Universidad Nacional de José Clemente Paz, Universidad Nacional de La Matanza, Universidad Nacional de Lanús, Universidad Nacional de las Artes, Universidad Nacional de Lomas de Zamora, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de Moreno, Universidad Nacional de Quilmes, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional del Oeste, Universidad Nacional Guillermo Brown, Universidad Nacional Raúl Scalabrini Ortiz, Universidad Tecnológica Nacional (Regional Avellaneda, Regional B.A., Regional DELTA, Regional Haedo, Regional Pacheco).

<sup>46</sup> Entre las universidades públicas que la componen se encuentran: Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata, Universidad Nacional de San Antonio de Areco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Noroeste de la Provincia de Buenos Aires, Universidad Nacional del Sur, Universidad Tecnológica Nacional (Regional La Plata, Regional Bahía Blanca, Regional San Nicolás).

centro<sup>47</sup>; región nuevo cuyo<sup>48</sup>; región noreste; región noroeste<sup>49</sup>; y región sur<sup>50</sup>.

En la siguiente tabla, puede observarse la distribución regional de las universidades cuyos informes de evaluación externa serán objeto de este estudio.

---

<sup>47</sup> Entre las universidades públicas que la componen se encuentran: Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de Entre Ríos, Universidad Nacional de Rafaela, Universidad Nacional de Río Cuarto, Universidad Nacional de Rosario, Universidad Nacional de Villa María, Universidad Nacional del Litoral, Universidad Tecnológica Nacional (Regional Concepción del Uruguay, Regional Concordia, Regional Córdoba, Regional Paraná, Regional Rafaela, Regional Reconquista, Regional Rosario, Regional San Francisco, Regional Santa Fe, Regional Venado Tuerto, Regional Villa María)

<sup>48</sup> Integrada por: Universidad Nacional de Chilecito, Universidad Nacional de Comechingones., Universidad Nacional de Cuyo, Universidad Nacional de La Rioja, Universidad Nacional de San Juan, Universidad Nacional de San Luis, Universidad Nacional de Villa Mercedes, Universidad Tecnológica Nacional (Regional La Rioja, Regional Mendoza, Regional San Rafael).

<sup>49</sup> Entre las universidades públicas que la componen se encuentran: Universidad Nacional de Catamarca, Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Salta, Universidad Nacional de Tucumán, Universidad Nacional Santiago del Estero, Universidad Tecnológica Nacional (Regional Tucumán).

<sup>50</sup> Entre las universidades públicas que la componen se encuentran: Universidad Nacional de La Pampa, Universidad Nacional de La Patagonia Austral, Universidad Nacional de La Patagonia San Juan Bosco, Universidad Nacional de Río Negro, Universidad Nacional de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, Universidad Nacional del Comahue, Universidad Tecnológica Nacional (Regional Chubut, Regional Neuquén, Río Grande, Regional Santa Cruz).

**Tabla 2.3***Constitución del corpus*

<b>Región</b>	<b>Metropo- litana</b>	<b>Bonae- rense</b>	<b>Centro</b>	<b>Nuevo Cuyo</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Noroeste</b>	<b>Sur</b>
<b>Universidad</b>	<b>UNQ</b>	<b>UNS</b>	<b>UNL</b>	<b>UNCUYO</b>	<b>UNNE</b>	<b>UNSE y UNT</b>	<b>UNPA</b>
<b>Ubicación</b>	Bernal, Partido de Quilmes, Pcia. Buenos Aires	Bahía Blanca, Pcia. De Buenos Aires	Capital de la Pcia. De Santa Fe	Capital de la Pcia. de Mendoza	Capital de la Pcia. de Corrientes	Capital de la Pcia. de S. del Estero / S. M. de Tucumán, Pcia. de Tucumán.	Caleta Olivia, Provincia de Santa Cruz
<b>Año de creación</b>	1989	1956	1919	1939	1956	1973 / 1914	1991
<b>Cantidad de alumnos a 2019</b>	26.998.	21.836	48.036	35.621	52.163	UNSE: 14.345 / UNT: 69.273	8.639
<b>Informe evaluación CONEAU</b>	2009 (primera evaluación)	2012 (tercera evaluación)	2010 (segunda evaluación)	2012 (segunda evaluación)	2009 (primera evaluación)	UNSE 2019 (primera evaluación)	2016 (primera evaluación)
<b>Informe evaluación PEI</b>	2016	2010	2013	2012	2013	UNT: 2015	2016

Las evaluaciones externas que constituyen el corpus pertenecen a las siguientes universidades: Universidad Nacional de Quilmes (región metropolitana); Universidad Nacional del Sur (región bonaerense); Universidad Nacional del Litoral (región centro); (Universidad Nacional de Cuyo (región nuevo cuyo); Universidad Nacional de Santiago del Estero y Universidad Nacional de Tucumán (región noreste); Universidad Nacional del Nordeste (región noroeste); y Universidad Nacional de la Patagonia Austral (región sur). Cada una de las universidades pertenece a una región diferente. Constituye una excepción el CEPRES noreste ya que no fue posible, en ese caso, hallar una universidad que contara con la evaluación externa de ambos organismos (CONEAU y PEI). Así, para esa región, se analizan en el caso de la CONEAU, la Universidad Nacional de Santiago del

Estero, y en el caso de la Universidad Nacional de Tucumán, con la evaluación externa del PEI.

Como puede observarse en lo expuesto, las universidades seleccionadas por cada región presentan una gran diversidad en cuanto a su antigüedad, desarrollo y estructura. Si bien no se realizarán estudios de casos y dado que se busca dar cuenta de estrategias discursivas comunes en todos los informes, el corpus refleja la mayor diversidad posible. A partir de los informes de evaluación externa pretendemos reconocer las características propias de ese género discursivo, combinando aspectos sintácticos, semánticos, discursivos y pragmáticos.

Los siguientes capítulos están destinados al análisis de los materiales.

## **CAPÍTULO 3: EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN I:**

### **EL CASO DE LA CONEAU**

A las evaluaciones externas objeto de este estudio, la CONEAU las presenta como informes de evaluación. Estos informes se constituyen en referencia no solo en relación con la visita institucional por parte del comité de pares evaluadores (CPE) en las que realizan entrevistas a los distintos actores de cada institución (alumnos, docentes, no docentes, autoridades), sino también al informe de autoevaluación producido por la propia universidad, que constituye un requisito para acceder a la evaluación externa. Ambas prácticas discursivas son mencionadas en los informes de evaluación externa:

3.1. El Comité de Pares Evaluadores (CPE) realizó el estudio de la siguiente documentación: el Informe de Autoevaluación de la Universidad, el Anexo estadístico, los Informes de autoevaluación de las Facultades, y el Informe de Evaluación Externa de la CONEAU del año 1999. (UNNE<sup>51</sup>, 2009, p.3.)

3.2. Los actores académicos consultados y la autoevaluación revelan que el agrupamiento de las áreas responde parcialmente a criterios epistemológicos coherentes y adecuados a los campos de desarrollo curricular que requieren los planes de estudio. (UNQ, 2009, p. 16.)

---

<sup>51</sup> En adelante, para una rápida identificación, la referencia a los informes de evaluación externa que conforman el corpus se realizará por medio de la sigla que identifica a cada una de las instituciones.

3.3. El Informe de Autoevaluación remarca la importancia que reviste para la comunidad de la UNS este tipo de proceso para el mejoramiento de la calidad. (UNS, 2012, p. 8)

3.4. En primer lugar, las entrevistas mantenidas con los actores clave de la institución fueron de fundamental importancia para clarificar aquellos aspectos del proyecto institucional de la UNCuyo que no quedaban suficientemente explicitados en el informe. (UNCUYO, 2012, p. 5.)

3.5. En este mismo sentido, el Informe tampoco analiza las lógicas o percepciones mutuas dominantes en las unidades académicas, es decir, cómo se sitúa o percibe cada una respecto de las otras. Tampoco se detiene en las interacciones que algunas de las unidades han formalizado tácita o explícitamente con las otras, ni las problemáticas locales y particulares que han limitado esta voluntad de coordinación que, en principio, se encuentra presente en todas las UUAA, tal como se constató en las entrevistas sostenidas durante la visita. (UNPA, 2016, p. 17.)

Los informes de autoevaluación se consideran puntos de partida de la evaluación externa y -en oportunidades- se mencionan dichos informes ya sea por lo que refieren (políticas, estrategias, acciones de las instituciones, ya sea por las proposiciones de acción y compromisos que se realizan en cada uno de ellos (Cfr. UNNE, 2009), ya sea por lo que los informes no hacen (omiten) (Cfr. UNL, 2010).

La CONEAU considera la evaluación institucional como un proceso que contempla dos fases: la autoevaluación y la evaluación externa. La autoevaluación realizada por la propia institución culmina con un informe que expone las actividades, la organización y el funcionamiento de la institución,

así como sus objetivos, políticas y estrategias. Asimismo, en ese proceso de evaluación externa, “se analizan cuantitativa y cualitativamente las acciones llevadas a cabo, los resultados obtenidos, y se realiza una apreciación sobre su realidad actual a partir de la sociogénesis de la institución” (Cfr. CONEAU, 1997). Estos son los lineamientos generales que estipula la CONEAU en el documento homónimo.

Por su parte, las entrevistas son mencionadas en los informes como otra fuente usada por los pares evaluadores para conocer la opinión de los distintos actores de las instituciones y contrastarla con lo declarado por la institución en la autoevaluación. En general, en los informes de evaluación externa se menciona la realización de entrevistas a distintos actores de la institución y la referencia a las mismas tiene la finalidad o bien de obtener información que no se encuentra en el informe de autoevaluación, o bien confirmar alguna valoración del comité de pares. Se las considera “fuentes de opinión”, y su mención explícita es heterogénea en el informe de evaluación externa<sup>52</sup>.

La referencia a ambas fuentes en los informes de evaluación externa es errática, no se encuentra precisión respecto de ellas, las citas explícitas son escasas, no alcanzan el estatus de fuentes documentales, entendidas como pruebas de las valoraciones que los informes sostienen.

El siguiente fragmento extraído del informe de evaluación final de la Universidad Nacional de Quilmes sintetiza el lugar de la autoevaluación y la evaluación externa, su función y finalidad:

3.6. La Evaluación Institucional es un proceso que comienza con el diagnóstico que la propia institución realiza a través de la Autoevaluación y que tiene por objeto el mejoramiento de su calidad institucional. Son los propios actores los que bucean en su ámbito

---

<sup>52</sup> Específicamente, en el corpus seleccionado respecto de la evaluación de la función de investigación solo en un 40% de los informes analizados son mencionadas.

particular y por medio de la metodología que acuerden, van evidenciando sus fortalezas y sus debilidades. La función de la CONEAU, a través de este Comité de Pares Evaluadores, tiene como única función aportar una mirada externa en ese proceso que la Universidad, en el marco de su autonomía, decidió encarar. Esta mirada externa, eminentemente pragmática, tiene la sana intención de colaborar con ese mejoramiento de la calidad institucional que la Universidad Nacional de Quilmes se ha propuesto realizar. Por ello, los juicios que este CPE formula, no implican una suerte de supremacía sobre las conclusiones a las que la propia universidad arriba. (UNQ, 2009, p. 52.)

El fragmento da cuenta de la perspectiva desde la cual la CONEAU realiza la evaluación externa, y su finalidad: “el mejoramiento de la calidad institucional”. Por un lado, la evaluación entendida como proceso, que se inicia en la autoevaluación y finaliza con la evaluación externa. Por otro lado, el lugar de preeminencia que se le otorga a lo dicho -por la propia institución- de sí misma. Finalmente, el aporte propio de la CONEAU que oscila entre “miradas” (“La función de la CONEAU, a través de este Comité de Pares Evaluadores, tiene como única función aportar una mirada externa en ese proceso...”), y “juicios” (“los juicios que este CPE formula...”) acerca de la institución evaluada. ¿Una mirada externa no implica una valoración distinta a la de la propia universidad? Si se establecen juicios, ¿no se enjuicia? Por otra parte, se explicita el objetivo final de la evaluación: “Esta mirada externa, eminentemente pragmática, tiene la sana intención de colaborar con ese mejoramiento de la calidad institucional...”. Calidad institucional que el análisis nos mostrará de qué se trata, ya que no se encuentra una explicación en los documentos de la CONEAU al respecto. Llama la atención aquí la construcción “sana intención”, un poco coloquial, que instala la idea de que la evaluación que se realiza solo busca “colaborar”. Sin duda se aben una serie de interpretaciones acerca de esa colaboración que intentaremos desambiguar

a lo largo del trabajo. El difícil equilibrio entre la autonomía de las instituciones universitarias y la evaluación externa va a ser una constante en los informes de evaluación. El análisis permitirá determinar cuánto de “mirada” y cuánto de “juicio” resultan los informes de evaluación externa sobre la función investigación, de modo de conocer no solo lo que la CONEAU mira/juzga, sino cómo lo mira/juzga. Así se podrá poner en relación el lenguaje con los procesos sociales y el modo en que el lenguaje opera dentro de las relaciones de poder.

De acuerdo con los objetivos de este trabajo, la tarea en este capítulo es analizar los informes de las evaluaciones externas del corpus llevadas a cabo por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). En lo que sigue nos ocuparemos del análisis de las formas lingüísticas y discursivas en estrecha relación con los criterios y variables expuestos en los informes, allí donde se pone de manifiesto la función evaluativa sobre investigación de las universidades, para luego interpretar los resultados a partir de algunas características relevantes del contexto en relación con los hallazgos textuales.

El análisis que sigue se centra en las evaluaciones externas de la CONEAU durante el periodo 2009-2019, seleccionadas de acuerdo con los criterios establecidos en el capítulo 2. Ellas son las siguientes:

- Primera evaluación externa Universidad Nacional de Quilmes (UNQ), realizada en 2008 (informe 2009).
- Tercera evaluación externa de la Universidad Nacional del Sur (UNS), realizada en 2011 (informe 2012).
- Segunda evaluación externa de la Universidad Nacional del Litoral (UNL), realizada en 2009 (informe 2010).
- Segunda evaluación externa de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO), realizada en 2011 (informe 2012).
- Segunda evaluación externa de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE), realizada en 2008 (informe 2009).

- Primera evaluación externa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE), realizada en 2019 (informe 2019).
- Primera evaluación externa de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA), realizada en 2015 (informe 2016).

Como se puede observar, en algunos casos como UNSE, UNPA y UNQ, se trata de la primera evaluación externa; en otros como UNCUYO, UNL y UNNE, la segunda; y, en el caso de la UNS, se trata de la tercera evaluación externa. De este modo, podemos suponer que las valoraciones y recomendaciones realizadas por los enunciadores de los informes de evaluación (los comités de pares) varían de acuerdo con el desarrollo alcanzado en investigación en cada institución<sup>53</sup>. En unos y otros casos será posible reconocer cuál es la perspectiva desde la cual se evalúa la investigación en cada Universidad, es decir, cuál es el lugar que ocupa la investigación, qué políticas es necesario desarrollar, cómo debe ser la gestión respecto de los recursos humanos, la transferencia del conocimiento, los espacios y equipos destinados a la investigación, entre otros.

### **3.1. La evaluación de la investigación**

La estructura que presentan los informes de evaluación -si bien no es la misma en todos los informes que constituyen el corpus- es muy similar. Se organizan en secciones que responden a cada una de las funciones de la universidad: gestión y gobierno; docencia; investigación, desarrollo y creación; biblioteca; modalidad a distancia (cuando la universidad tiene algún desarrollo al respecto); algunas evaluaciones agregan también las dimensiones económico-financiera y de infraestructura y equipamiento; y, finalmente, una sección dedicada a conclusiones generales, diagnóstico y recomendaciones. Estas últimas se organizan como una larga enumeración que responde a cada una de las secciones anteriores. El contenido de los

---

<sup>53</sup> Esta idea constituye un supuesto que a lo largo de este capítulo veremos que no se sostiene.

informes correspondiente a cada una de esas funciones refiere a estructuras, políticas y desarrollos alcanzados por la institución.

En la siguiente Tabla, se organizan los criterios de evaluación establecidos por la CONEAU con las respectivas variables que se desprenden del corpus.

**Tabla 3.1**

*Criterios y variables de las evaluaciones de la CONEAU*

<b>Criterios</b>	<b>Variables</b>
1. Evaluar las políticas de investigación, desarrollo y creación artística de la institución.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalidad de la investigación</li> <li>• Estructuración de la investigación</li> <li>• Desarrollo de la investigación</li> <li>• Existencia de normativa específica</li> <li>• Relación entre las áreas de investigación</li> </ul>
2. Analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, así como de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos. Asimismo, considerar la generación o el apoyo para la difusión de los resultados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolución de la función investigación</li> <li>• Desarrollo de programas específicos</li> <li>• Promoción de recursos humanos en investigación</li> <li>• Transferencia de los resultados de la investigación</li> <li>• Actividades desarrolladas a partir de programas y proyectos, áreas prioritarias.</li> </ul>
4. Evaluar la política de formación de los recursos humanos destinados a esta función.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de formación de posgrado</li> </ul>
3. 3. Describir y analizar los mecanismos de evaluación de los proyectos de investigación, desarrollo y creación artística.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de criterios de evaluación</li> </ul>
5. Evaluar las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad. Asimismo, la suficiencia del equipamiento y los recursos materiales necesarios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución de presupuesto para la función investigación</li> </ul>
6. Analizar el grado de articulación de la investigación con las actividades de docencia y de extensión	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación entre las distintas funciones</li> </ul>

Nuestro objeto de estudio se centra en la sección dedicada a “investigación, desarrollo y creación”. Al respecto, cabe aclarar que esta sección adquiere en los distintos informes diferentes identificaciones en sus paratextos, y su contenido difiere asimismo de acuerdo con las variables que el CPE priorice (Tabla 3.1), en relación con la institución de que se trate. Se organiza a su vez en distintos apartados que -en general- refieren a: la investigación en el Estatuto de la universidad, la estructura de la dimensión, sus funciones, las relaciones de la investigación con las unidades académicas y secretarías, el financiamiento de la función, la cantidad de proyectos e investigadores, la evaluación de proyectos, los resultados, las publicaciones y transferencias, la relación de la investigación con el desarrollo local, la vinculación con otras instituciones, la formación de recursos humanos y becas.

En el desarrollo de los informes, pueden distinguirse dos grandes dimensiones de la investigación en las universidades: la labor de gestión desarrollada por cada institución, en términos de políticas de promoción, estímulo, organización, evaluación, etc., y los resultados de investigación concretos obtenidos. Cada aspecto recibe un tratamiento discursivo diferenciado y genera significados específicos.

En la siguiente tabla, puede observarse la extensión de la evaluación propiamente dicha de la función investigación en los informes por universidad, medida en cantidad de palabras; y el porcentaje que ocupan las evaluaciones, a partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los informes, de acuerdo con las estrategias y recursos utilizados. Hacemos una distinción dentro de la evaluación de la investigación para ordenar el análisis: evaluaciones positivas, evaluaciones negativas y recomendaciones. Se incluyen las recomendaciones en la propuesta ya que estas se encuentran estrechamente relacionadas con las evaluaciones, ya sea porque proponen acciones que repararían debilidades, ya sea porque funcionan como evaluaciones negativas indirectas.

**Tabla 3.2**

*Cantidad de palabras de la función investigación y porcentaje de cláusulas de evaluaciones*

<b>Universidad</b>	<b>UNQ</b>	<b>UNS</b>	<b>UNL</b>	<b>UNCUY</b>	<b>UNNE</b>	<b>UNSE</b>	<b>UNPA</b>	<b>Totales</b>
<b>Palabras</b>	2136	6651	5265	4412	3607	4269	2950	29.390
<b>Evaluación positiva</b>	10%	18%	12%	2%	12%	4%	18%	11%
<b>Evaluación negativa</b>	15%	4%	5%	6%	37%	13%	17%	14%
<b>Recomendaciones</b>	2%	1%	6%	3%	15%	2%	18%	7%
<b>Porcentaje evaluaciones</b>	27%	23%	24%	12%	65%	19%	53%	32%

Para el análisis sintáctico-semántico, partimos de la propuesta de Halliday (1985), buscando unidades mínimas (cláusulas) con las que se representan procesos o acciones y participantes. Dentro del corpus, las cláusulas correspondientes a la evaluación propiamente dicha están compuestas por 29.390 palabras que constituyen un 32% de los informes, del cual el 11% está formado por cláusulas con evaluaciones positivas; el 14% por negativas y el 7% por recomendaciones. Respecto de las recomendaciones, dado que en forma implícita dan cuenta de debilidades de las instituciones con la correspondiente sugerencia para subsanarlas, se vinculan estrechamente con las valoraciones negativas. Por ello, las consideramos junto con las evaluaciones negativas y así alcanzan el 21% del corpus.

El espacio dedicado en cada informe a unas y otras funciones es relativo a cada universidad en estrecha relación con el grado de desarrollo de la función investigación en cada una, de acuerdo con el CPE. Solo en el informe de UNPA se encuentra una distribución homogénea de las tres valoraciones, en el resto es posible encontrar el predominio de una u otra; y en el caso de las recomendaciones, en general, tienen una incidencia menor que las evaluaciones positivas y negativas, mostraremos más adelante su

función textual. El espacio dedicado en cada informe a unos y otros tipos de evaluación se encuentra relacionado con la perspectiva de los evaluadores y su estilo de valoración. Como se observa en la Tabla, la distribución de los tipos de evaluación en cada institución es heterogénea. Algunas con mayor cantidad de evaluaciones positivas, otras con negativas y recomendaciones. En el total, se salen de la media UNCUIYO con un porcentaje menor de evaluaciones totales; y UNNE y UNPA con un porcentaje muy alto de evaluaciones. Estas observaciones solo tienen un interés contextual, ya que nuestro estudio se centra en las estrategias de evaluación que nos permitan reconocer qué y cómo se evalúa a las universidades.

A las evaluaciones positivas, la CONEAU las identifica como logros o fortalezas<sup>54</sup> de las instituciones; y a las valoraciones negativas, como desafíos o debilidades<sup>55</sup> de las mismas instituciones. En tanto, las recomendaciones atienden a las mejoras que pueden realizar las instituciones respecto de los diferentes debilidades o desafíos, y constituyen valoraciones negativas indirectas. En la estructura discursiva, generalmente, se presentan primero los logros y luego, las debilidades y recomendaciones. En ocasiones, estas últimas se estructuran con formas contrastivas, en diálogo con las fortalezas y debilidades, como veremos más adelante.

En el corpus, junto con la transmisión de información (descripciones y explicaciones), es posible reconocer valoraciones positivas y negativas, que manifiestan valoraciones y que ponen en juego la función evaluativa o directiva, producida cuando el enunciador se propone influir en el interlocutor para que este ejecute una acción o adhiera a una tesis determinada (Heinemann y Viehweger, 1991). Ni las evaluaciones ni las recomendaciones alcanzan la función de crítica propia de los informes argumentativos. En

---

<sup>54</sup> En los informes de evaluación puede hallarse una oscilación respecto a la referencia a las políticas y acciones llevadas a cabo por las universidades: en algunos la referencia es a *fortalezas*, en otros, la referencia es a *logros*.

<sup>55</sup> En los informes de evaluación puede hallarse una oscilación respecto a la referencia a las políticas y acciones que o bien no se encuentran desarrolladas o bien están en vías de desarrollo por las universidades: en algunos la referencia es a *debilidades*, en otros, la referencia es a *desafíos*.

efecto, no hay discusión acerca de los juicios expuestos, estos carecen de los argumentos adecuados y eficaces para exponer las razones de las propuestas que se realizan, y omiten aportar argumentos para defender un punto de vista. Se organizan en valoraciones, en general poco fundamentadas y, aun cuando proponen acciones, tanto la finalidad como el efecto posible de las mismas obtienen poca explicitación. Estas propiedades los terminan de configurar como clase textual. (Ver capítulo 2, apartado 2.1.2.)

La propuesta de este capítulo consiste en tomar –por un lado- como unidad de estudio la fuerza ilocucionaria positiva y negativa de la evaluación como acto de habla, incluyendo aspectos textuales y discursivos tales como: los de enunciación y modalidad (Kerbrat Orecchioni, 1993; Le Querler, 1996); los sintáctico-semánticos (Halliday, 1967-1985; Hodge y Kress, 1979); los implícitos, inferencias e implicaturas (Grice, 1975).

De este modo, se consideran no solo las evaluaciones explícitas dadas por el uso de recursos léxico-gramaticales, sino los procesos inferenciales, activados por los actos indirectos, el cotexto y el contexto. Unos y otros interactúan para activar la fuerza ilocucionaria, ya sea que se indiquen aspectos positivos del referente, ya sea negativos. A su vez, por otro lado, en la recomendación, la fuerza ilocucionaria de sugerencia tiene como función realizar una propuesta para que la evaluación negativa pueda ser superada. Este análisis permitirá reconocer cómo considera la CONEAU que deben ser las políticas de investigación de las universidades públicas y sus desarrollos, cuáles son los estándares que deben alcanzar; todo ello a partir de cómo los procesos son significados en los textos.

La fuerza ilocutiva de las evaluaciones positivas y negativas en los informes determina un referente en una escala de valores, que tiene un carácter subjetivo en la medida en que expone la opinión del enunciador sobre el mismo. Asimismo, los informes de evaluación externa exigen que el hablante (los evaluadores) tenga cierto estatus reconocido, derivado de la propia institución (en este caso la CONEAU), quien determina los contenidos

y la escala de valoración<sup>56</sup>. A su vez, la evaluación se expresa en un lugar y momento determinado (en ocasión de la visita del CPE a la institución evaluada), y exige un proceso previo de análisis, lo que enfatiza la autoridad de los evaluadores en el proceso. Por otra parte, las evaluaciones –una vez realizadas- tienen efectos en el mundo, crean un nuevo estado de cosas, aun cuando pueden ser discutidas por la institución que -una vez finalizado el proceso- puede expresar abiertamente su desacuerdo con toda o parte de la evaluación.

En el caso de las recomendaciones como acto de habla directivo, se proponen influir en el interlocutor para que este ejecute una acción o adhiera a una tesis determinada (Gallardo, 2009). Las recomendaciones se definen como aconsejar algo a alguien para bien suyo. La autoridad está basada en el conocimiento, y el beneficiario de la acción es el destinatario ya que se beneficiaría al realizar la acción propuesta. Por otra parte, la regla de sinceridad para la realización del acto de aconsejar especifica que el hablante debe creer que la acción beneficiará al oyente (Searle, 1969). Respecto de la situación del destinatario, a este se le asigna el papel de sujeto de aprendizaje, y como respuesta el destinatario tiene la libertad para elegir (Gallardo, *Op. cit.*). Más adelante, se analiza cómo se realizan las recomendaciones en el corpus.

El análisis que sigue se organiza en tres momentos. Primero, las evaluaciones positivas; segundo, las evaluaciones negativas; y tercero, las recomendaciones, como complementación de la evaluación.

### **3.2. Primer momento: La evaluación positiva**

Las dos grandes dimensiones objeto de evaluación, como ya hemos mencionado, son, por un lado, la gestión y las políticas institucionales, y, por otro lado, los resultados de investigación. En ambas se encuentran variables

---

<sup>56</sup> Para Wong (2017), estas valoraciones tienen un carácter ritual, determinado por el contexto situacional.

específicas como: los recursos humanos en investigación, la producción científica, y el financiamiento y equipamiento de las instituciones, entre otros.

En la evaluación positiva del corpus, la relación entre el enunciador y enunciatario (modalidad enunciativa) es declarativa o asertiva, de modo que los enunciados proyectan un valor de verdad como si esta estuviera contenida en los propios enunciados. Por su parte, la modalidad de enunciado que remite al sujeto del enunciado es apreciativa /evaluativa, lo que permite -a partir de distintos recursos lexicales y gramaticales- realizar juicios de valor (Kerbrat-Orecchioni, 1993).

Entre los recursos léxico-gramaticales que se emplean para dar cuenta de la fuerza ilocucionaria de las evaluaciones positivas (EP), se encuentran: el léxico positivo y las escalas de valores que comportan, los participantes y los procesos verbales.

En cuanto al uso de léxico positivo raramente es exclusivo o atribuible a los informes de evaluación objeto de estudio. Se trata de un léxico genérico cuyo valor se determina cotextual y contextualmente. Se realiza en distintos tipos de palabras o sintagmas: verbos o sintagmas verbales (*destacar, incrementar, fructificar, avanzar*); sustantivos o sintagmas nominales (*crecimiento, fortalezas, esfuerzo, claridad, mejora, impacto, eficiencia, calidad, equilibrio*), adjetivos o sintagmas adjetivales (*destacada, adecuada, importante, alto, meritorio, buen, legítima, loable, muy buen, gran, conciente, notorio, destacable, favorable, coherente, prolífica, potente, elocuente, fuerte, integrada, clara, importante, alto, intensa, paradigmático, reales, activas, notorio, larga, modernas, considerable, interesante*); adverbios o sintagmas adverbiales (*considerablemente, notablemente, muy especialmente, favorablemente, fuertemente, muy prudentemente*); y sintagmas preposicionales (*de excelencia*)<sup>57</sup>.

---

<sup>57</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla I, se encuentra la distribución del léxico positivo de las evaluaciones positivas del corpus por institución.

El tipo de palabra privilegiado es el adjetivo, frecuentemente utilizado en sintagmas nominales, en cláusulas con verbos de procesos relacionales y mentales de percepción (Cfr. Capítulo 2). Por otra parte, en general, el léxico evaluativo positivo se encuentra explícito (no sucede lo mismo en las evaluaciones negativas). Este léxico en algunos casos es inherentemente positivo y en otros es necesario acudir al cotexto o contexto para su interpretación.

Para el análisis sintáctico-semántico de las evaluaciones positivas, estudiamos las cláusulas con las que se representan los participantes y los procesos o acciones. Ello permite determinar cómo significan y se construyen identidades y relaciones sociales, conocimientos y creencias en la evaluación de la investigación.

En cuanto a los participantes (tipos de agente: animados, inanimados, abstracciones), encargados de representar los acontecimientos y situaciones a los que se refieren los textos, predominan las nominalizaciones y abstracciones, que promueven la impersonalidad en el estilo como efecto de la supresión de participante y producen un efecto de objetivación<sup>58</sup>: “El desarrollo de la investigación (...)” (UNCUYO, 2011); “la creación de estructuras jerarquizadas para su vinculación con el sector productivo del país y del exterior” (UNL, 2010); “La producción científica y tecnológica de la UNL (...)” (UNL, 2010); “incorporación a proyectos de investigación del 18,7 % de los docentes categorizados (...)” (UNS, 2012); etc. En estos ejemplos, se suprimen los participantes y se ponen de relieve las prioridades temáticas. Así, los objetos pasivizados parecen agentes (“creación”, “producción”, “incorporación”), su función real de afectados se borra, y ello produce efecto de objetivación. En raras ocasiones, el participante es la propia

---

<sup>58</sup> Hodge y Krees (1979) llaman transformación, por ejemplo, a la nominalización y la pasivación, ya que se trata de operaciones realizadas sobre la forma básica de los enunciados. En general se trata de elipsis, sustituciones, combinaciones o reordenamientos de sintagmas o partes de estos. Estas transformaciones cumplen las funciones básicas de economía y distorsión.

universidad en el rol de agente: La UNL... (UNL, 2010); La **Universidad...** (UNS, 2012).

La alta frecuencia de las nominalizaciones en el corpus provoca un alto grado de abstracción y de ambigüedad. Al reducir una cláusula con verbo conjugado a una frase nominal, gran parte de la información semántica queda elidida, y ello genera ambigüedad. Además, las nominalizaciones carecen de marcas temporales y modales y por ello presentan un alto grado de abstracción, conforme a la fuerte conceptualización de la información que introducen (García Negroni, Hall y Marín, 2005<sup>59</sup>).

En cuanto a los acontecimientos y situaciones a que refieren los textos a partir de los predicados (palabras que expresan acciones, estados, procesos<sup>60</sup>) (Fairclough, 1992) de las cláusulas con evaluación positiva, en la tabla que sigue puede observarse su distribución.

**Tabla 3.3**

*Distribución de procesos verbales en las evaluaciones positivas por dimensión<sup>61</sup>*

<b>Dimensión/ Proceso</b>	<b>Política y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Relacional	62%	48%
Mental	21%	20%
Material	15%	13%
Existencial	2%	19%
<b>Total</b>	<b>100%</b>	<b>100%</b>

<sup>59</sup> Las autoras señalan que la alta frecuencia de las nominalizaciones como característica de los textos científicos y académicos (García Negroni, Hall y Marín, 2005).

<sup>60</sup> Los tipos de proceso se relacionan con lo que se experimenta como algo externo (p. materiales), lo que se vivencia en el mundo de la conciencia (p. mentales) y las relaciones de un fragmento de la experiencia con otro en términos de clasificación e identificación (p. relacionales). Aparte de estos tres procesos principales, Halliday y Mathiessen (2004) identifican tres procesos subsidiarios: los verbales localizados en los límites entre lo relacional y lo mental; los conductuales en el límite entre lo mental y lo material; y los existenciales en el límite entre lo material y lo relacional.

<sup>61</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla II, se encuentran desagregados los procesos verbales de las evaluaciones positivas del corpus por institución.

En primer lugar, se observa un claro predominio en ambas dimensiones de los procesos relacionales atributivos (62 y 48%) de “ser”, de “tener” o de “transformarse”, en los que los participantes involucrados son una sola entidad y su atributo está constituido por términos taxonómicos de clasificación. Se trata de procesos propiamente evaluativos del CPE.

En segundo lugar, se distinguen los procesos mentales (21 y 20%) en los que interviene al menos un participante responsable de la acción. Concretamente, en el corpus, se trata de procesos de percepción, manifestados en verbos como “ver” y “observar”, que escenifican el tipo de tareas que lleva a cabo el CPE en la evaluación. En estos casos, la evaluación fundamentalmente incluye el escrutinio dado por procesos perceptivos.

Finalmente, los procesos materiales (15 y 13%) expresan acciones físicas o procesos del “hacer” de cambios externos, físicos y percibibles. Se suman a estos procesos, los existenciales que no son evaluativos sino neutrales y en ocasiones aparecen incrustados en cláusulas con procesos relacionales y mentales. Estos procesos, si bien en el caso de las políticas y gestión no tienen incidencia significativa (2%), sí lo tienen en los resultados con un 19%.

Asimismo, en varios fragmentos es posible encontrar evaluaciones positivas junto a negativas o recomendaciones. Analizaremos con más detalle estos fragmentos al momento de estudiar las evaluaciones negativas y recomendaciones, ya que en general los evaluadores conceden evaluaciones positivas para inmediatamente contrastar, limitar su alcance y enfatizar un aspecto negativo o un aspecto a revisar.

De las cláusulas destinadas a las evaluaciones positivas, el 39% refiere a la gestión y políticas de investigación, mientras que el 61% lo hacen a los resultados de investigación. La CONEAU hace un mayor hincapié en evaluar los resultados de la investigación antes que las políticas y la gestión. A

continuación, se analizan unas y otras por separado dado que -como se verá- presentan algunas características discursivas diferenciadas.

### **3.2.1. Las evaluaciones positivas de la gestión y las políticas de investigación**

Respecto del desarrollo de la investigación de las instituciones en general, la dimensión de gestión y políticas institucionales se identifica en el corpus como *políticas, investigación y desarrollo (I+D), dimensión básica de la actividad universitaria*. Las valoraciones responden a los criterios 1,2 y 5 establecidos por la CONEAU (ver Tabla 3.1). Las variables en estas evaluaciones positivas refieren a: en primer lugar, las políticas de las instituciones: cómo se organizan, qué instrumentos normativos las acompañan; en segundo lugar, la gestión de la investigación: cómo evoluciona la función a partir de las acciones desarrolladas en relación con: programas específicos, recursos humanos en investigación y mecanismos de difusión de los resultados; y, en tercer lugar, el financiamiento, los espacios y equipamiento para la investigación: cómo se distribuye el presupuesto para las actividades de investigación y son qué espacios y equipamiento cuenta la función.

Esas valoraciones se realizan a partir del uso de léxico positivo que acompañan esas cláusulas, tales como: *satisfactorio, muy activa, aspecto positivo, importantes logros, muy favorable, muy buenas perspectivas, buenos, buena gestión, buena organización, aspectos relevantes, su fortaleza*. Asimismo, las acciones son valoradas fundamentalmente de acuerdo con su bondad (positividad) y relevancia (favorable). Estamos ante la presencia predominante (75%) de adjetivos evaluativos axiológicos que determinan un juicio de valor, positivo o negativo al objeto denotado<sup>6263</sup>.

---

<sup>62</sup> Ver capítulo 2.

<sup>63</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla III, se encuentra la distribución del léxico positivo en las políticas y gestión de la investigación.

En cuanto a los procesos verbales, según se observa en la Tabla 3.3, los relacionales atributivos abarcan el 62% de las evaluaciones positivas de esta dimensión; los mentales, el 21%, fundamentalmente orientados a la percepción de los evaluadores: tienen la función específica de poner en escena la tarea que lleva a cabo el CEE en la evaluación. Los materiales (15%), por su parte, se encuentran en estrecha relación con los relacionales dado el orden del discurso, y los existenciales apenas ocupan el 2% de las evaluaciones en esta dimensión<sup>64</sup>.

A continuación, a partir de ejemplos, veremos cómo funcionan las valoraciones positivas de esta dimensión en el corpus, con léxico positivo axiológico y procesos relacionales. Los siguientes fragmentos refieren a la estructura de la investigación en la UNL (3.7), el desarrollo de la investigación en la UNQ (3.8) y la normativa referida a la función investigación de la UNSE (3.9).

3.7. La **escisión** de la Secretaría responsable de la gestión científica-tecnológica y la **creación** de estructuras jerarquizadas para su vinculación con el sector productivo del país y del exterior, **son instrumentos potentes para mejorar** la actividad de los docentes investigadores en sus lugares naturales de trabajo: cátedras, Centros o Institutos dependientes de las Facultades. (UNL, 2010, p. 42.)

3.8. Se puede afirmar que la UNQ es una Universidad con investigación, con algunas áreas más desarrolladas que otras y donde **los números globales son buenos** en términos de subsidios externos, investigadores de carrera, becarios de investigación y docentes categorizados. Por otro lado **es destacable** que la UNQ hiciera **un**

---

<sup>64</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla IV, se encuentran desagregados los procesos verbales de las evaluaciones positivas del corpus por institución, referidos a políticas y gestión de la investigación.

**esfuerzo presupuestario propio** a través del otorgamiento de subsidios a la investigación, becas de inicio en la investigación, subsidios cofinanciados y como así también en la construcción de las instalaciones necesarias para llevar adelante los proyectos de investigación. (UNQ, 2009, p. 53.)

3.9. La **normativa** vigente para la presentación, evaluación, aprobación, financiamiento y rendición de cuentas de estos proyectos **es clara y adecuada**. (UNSE, 2019, p. 77.)

Como se observa, en 3.7, 3.8 y 3.9, para referirse a los logros de la gestión y las políticas a nivel general, se hace uso de adjetivos axiológicos y sustantivos, de valor positivo, que toman parte a favor del objeto evaluado: bondad, relevancia (*potente, destacable*) de una gran elasticidad semántica y no expresan la idea de una superioridad respecto a una norma media. Se observan además participantes nominalizados, inanimados y abstractos con procesos relacionales atributivos: “la escisión (...) y la creación (...) son instrumentos potentes”; “es destacable que la UNQ hiciera un esfuerzo (...)”; “la normativa (...) es clara y adecuada”.

También es posible encontrar, entre las cláusulas con procesos relacionales, mentales y materiales, algunos ejemplos con adjetivos no axiológicos, es decir, adjetivos que, sin enunciar un juicio de valor ni un compromiso afectivo del enunciador, implican una evaluación cualitativa o cuantitativa. La frecuencia es mucho menor, alcanza solo el 25%.

Ejemplificamos con los siguientes fragmentos referidos al diseño de la estructura de la UNL (3.10) y el avance de la función investigación de la UNPA (3.11).

3.10. La UNL **ha sido prolífica** en el diseño de estructuras organizacionales y la generación de un **léxico propio** para la gestión de la creación y transferencia del conocimiento de sus investigadores. (UNL, 2010, p. 38)

3.11. Ciertamente, el avance que ha experimentado la función investigación **es muy importante** respecto del diagnóstico de la evaluación externa de 1995. Esta calificaba a la investigación como una “actividad incipiente” que requería crecer y consolidarse y fijar pauta para su desarrollo. Para ello recomendaba el crecimiento del número de académicos con dedicación exclusiva. (UNPA, 2016, p. 58)

En estos ejemplos, los adjetivos y sustantivos no valoran explícitamente, sí lo hacen por medio de cuantificaciones: “prolífica”, “importante”. Los adjetivos *importante, activo, destacable, positivo* suponen una o más escalas de tamaño implícitas (el valor acordado al objeto es superior al que se reconoce a otros objetos sobreentendidos). Particularmente, el adjetivo *importante* denotaría la cantidad y connotaría la cualidad, y, de acuerdo con Kerbrat-Orecchioni (1993), funciona como “una especie de archilexema neutralizador del conjunto de los ejes de oposición que dividen el campo de los evaluativos; de ahí su utilidad y ambigüedad” (p.119).

En el siguiente ejemplo, el informe de evaluación destaca el trabajo que la UNL realiza para movilizar a sus docentes al extranjero, a partir de procesos materiales y léxico positivo no axiológico.

3.12. La UNL **ha realizado un considerable aporte** presupuestario **para favorecer la movilización** de sus docentes al extranjero. Se

consignan más de 400 misiones en la última década, con destinos diversos incluyendo más de dos docenas de países de varios continentes. Las autoridades de la UNL consideran que estas misiones han promovido el crecimiento del número de artículos publicados por sus docentes en revistas internacionales, conjuntamente con investigadores del exterior. (UNL, p. 40.)

En este caso, el proceso material (“ha realizado”) contribuye a la evaluación positiva por el uso del adjetivo no axiológico “considerable” referido al “aporte” y la circunstancia de finalidad “para favorecer”. Para esta evaluación, el enunciador propone un argumento numérico que demuestra el aporte de la universidad a la movilización de docente al exterior (más de 4 misiones), pero el argumento más importante es la opinión de la propia universidad respecto al impacto de la movilidad docente: la proliferación de artículos en conjunto con investigadores internacionales.

En los ejemplos que siguen, se observan las estructuras argumentativas de las valoraciones, con procesos relacionales. En 3.13, se destaca la relación de la UNS con los institutos de doble dependencia; y, en 3.14, los avances de la función a partir de los esfuerzos de la UNNE.

3.13. Los Directores de los Institutos de doble dependencia manifestaron una **fluida relación** con la SGCyT. En todos los casos la integración con el respectivo Departamento **es buena** ya que los investigadores participan en actividades docentes de grado y posgrado, y se observan acciones destinadas a **mejorar el equipamiento** del Departamento para actividades docentes. Varios de estos Institutos poseen edificio propio, el cual está disponible para actividades docentes con alumnos avanzados, y otros están en vías de construir su edificio. (UNS, 2012, p. 41)

3.14. Finalmente, cabe destacar que varios de estos problemas fueron detectados y discutidos en los documentos que emergieron del proceso de autoevaluación. **Notoriamente**, varios están presentes en la discusión más reciente sobre políticas institucionales prioritarias (Empedrado II). En algunas unidades académicas, **es notorio** que desde 2006 se han efectuado **avances significativos** en la definición de estrategias para el progreso en esta función. Aunque como se ha señalado, el nivel medio alcanzado hasta el presente de la investigación en la UNNE es solo incipiente, **se observa un notable esfuerzo** en muchas áreas para lograr una superación consistente. (UNNE, 2009, p. 44)

Tanto 3.13 como 3.14, constituyen ejemplos con valoraciones positivas constituidas por sintagmas tanto axiológicos (“buena”) como no axiológicos (“notorio”, “notable”), con procesos relacionales y mentales. Lo interesante aquí es la estructura argumentativa que sostienen las valoraciones. O bien mediante la estrategia de enunciados generales que luego se explican con valoraciones positivas y aclaraciones que justifican los juicios realizados (3.13); o bien utilizando la propia autoevaluación de la institución como argumento que reafirma la valoración positiva posterior (3.14). En ambos casos, siempre con el uso de formas que disparan efectos de impersonalización (“cabe destacar”, “es notorio”, “se observan”), con la clara ausencia del enunciador. En 3.14, el verbo pasivo con “se” de proceso mental perceptivo (“se observa”) produce un efecto de impersonalización ya que no identifica al intérprete del proceso (el perceptor), que en este caso sería el CPE. Se trata de un recurso muy usado en todo el corpus. También aparecen construcciones impersonales como “es notorio” (más arriba: “es destacable”), que activan la evaluación positiva.

Por otra parte, en 3.14, el uso del conector concesivo “aunque” genera una evaluación negativa: “es solo incipiente”, que contrasta con la clara evaluación positiva posterior. Se activa así una interpretación crítica positiva en lo que sigue, habilitado por un proceso mental perceptivo y el sintagma evaluativo positivo: “se observa un notable esfuerzo”. Constituye este un recurso que se repite a lo largo del corpus, pero en sentido opuesto: evaluaciones positivas que contrastan con negativas anteriores o posteriores (ver más adelante).

El uso del conector concesivo “aunque” genera un contraste que opone la fuerza ilocucionaria de crítica negativa “solo incipiente” con la positiva activada por léxico positivo (*notable esfuerzo, superación consistente*). Es la suma de estos recursos la que desambigua el carácter crítico positivo. Se trata este de unos de los pocos ejemplos del corpus en el que el conector concesivo es usado para una crítica negativa y rápidamente polarizado hacia una evaluación positiva. En general, el uso de conectores de concesión u oposición activan evaluaciones negativas en el corpus.

Respecto de las variables que se tematizan en la dimensión políticas y gestión de la investigación, en relación con los criterios de la CONEAU ya mencionados y algunos de los cuales se explicitaron en los fragmentos citados, se distribuyen del siguiente modo. En cuanto al criterio 1) (47%), centrado en las políticas específica de las instituciones respecto de la investigación, desarrollo y creación artística, las variables en la evaluación positiva destacan fundamentalmente un aspecto de las instituciones: el crecimiento de la función, que se identifica con diferentes formas (desarrollo, avance, progreso, mejora, operación, equilibrio). El criterio 2) (32%) refiere a los efectos de las políticas en la gestión, específicamente en lo que concierne a: recursos humanos en investigación (promoción, crecimiento, formación); programas y proyectos para el fortalecimiento de la función (áreas desarrolladas, resultado obtenidos); y difusión de resultados (publicaciones en revistas, divulgación). Finalmente, el criterio 5) (21%) recibe menor

atención en el corpus, y se centra en el financiamiento de la investigación, y los espacios y equipamientos asociados<sup>65</sup>.

En síntesis, el tratamiento con evaluación positiva que reciben la gestión de la investigación y las políticas para la CONEAU se encuentra marcado fundamentalmente por léxico axiológico y procesos relacionales atributivos de los que reciben la fuerza ilocutiva. En general, estas evaluaciones se enuncian como si se tratase de descripciones solo que se las valora, con poca fundamentación, y cuando cuentan con fundamentación remiten a la información cualitativa y cuantitativa de las fuentes documentales aportadas por las propias instituciones -aunque no se las mencione en forma explícita. A ello se suma, la ausencia explícita del enunciador, solo reconocible por los recursos mencionados, lo que genera un efecto de objetividad y precisión en las evaluaciones.

### **3.2.2. Las evaluaciones positivas de los resultados de investigación**

Las variables desarrollados por el CPE en las evaluaciones positivas referida a los resultados de investigación en relación al criterio 2) de la CONEAU refieren: en primer lugar, a las acciones llevadas a cabo en relación con los recursos humanos en investigación: cómo están conformados, cuál su formación, cómo se integran los equipos, entre otros; en segundo lugar, a los programas y proyectos con que cuentan las instituciones: qué resultados se obtienen en las convocatorias, cuáles son las áreas de mayor interés; y en tercer lugar, la producción en investigación: qué mecanismos de difusión de los resultado implementan las instituciones, qué impacto a nivel nacional y regional tienen. En relación con el criterio 4) de la CONEAU, los resultados valorados son aquellos relacionados fundamentalmente con la formación de posgrado de los docentes investigadores.

---

<sup>65</sup> En el Anexo del Capítulo 3, en la Tabla V se encuentran los criterios y variables de las evaluaciones positivas de las políticas y la gestión.

Las valoraciones que acompañan a este indicador son sustantivos y adjetivos positivos: *instrumentos potentes, visibilidad, importante, importante esfuerzo, importante resultado, fortaleza*. Aquí se repite el uso de *fortaleza*, pero a diferencia de las políticas comienza el uso de *importante*. Por otra parte, se instala una valoración más cuantitativa que cualitativa, como prueba fehaciente de la importancia que alcanzan los resultados<sup>66</sup>.

En segundo lugar, el indicador que refiere a la producción científica de las universidades que puede relacionarse indirectamente con los resultados de las investigaciones. Allí se destaca: la producción científica y tecnológica, el aumento de las publicaciones conjuntas con investigadores del exterior, la cantidad de publicaciones científicas, la importante y creciente producción científica global; la tarea de transferencia y vinculación tecnológica. Aquí el léxico positivo remite a: *crecimiento, liderazgo, intensidad, fortaleza, lo destacable*.

Finalmente, respecto del financiamiento y equipamiento, la referencia es al aporte de recursos propios de las instituciones al mejoramiento y ampliación de las instalaciones, y al financiamiento de sus actividades de investigación (otorgamiento de subsidios a la investigación, becas de inicio en la investigación, etc.). En este caso, se valora la *eficiencia, adecuación, lo destacable*, y otra vez, la *fortaleza*.

Los resultados de investigación se valoran por su fortaleza e importancia, con un 59% de sintagmas axiológicos y un 41% de no axiológicos. Predominan los procesos relacionales (48%), en los que el enunciador se compromete con sus juicios, aunque con el uso de pasivaciones. Se reconocen también verbos de procesos mentales (20%), verbos de procesos existenciales (19%), y materiales (13%)<sup>67</sup>. (Ver Tabla

---

<sup>66</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla VI, se encuentra la distribución del léxico positivo de los resultados de la investigación.

<sup>67</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla VII, se encuentra la distribución de procesos verbales referidos a los resultados de la investigación.

3.3.) El uso de pasivaciones con verbos de procesos mentales con “se” contribuyen a la impersonalidad de las evaluaciones.

En los siguientes ejemplos, vemos el uso de léxico axiológico y no axiológico combinados con distintos procesos verbales.

3.15. **Se puede afirmar** que la UNQ es una Universidad con investigación, con algunas áreas más desarrolladas que otras y donde los **números globales son buenos en términos de subsidios externos, investigadores de carrera, becarios de investigación y docentes categorizados**. Por otro lado **es destacable** que la UNQ hiciera un esfuerzo presupuestario propio a través del otorgamiento de subsidios a la investigación, becas de inicio en la investigación, subsidios cofinanciados y como así también en la construcción de las instalaciones necesarias para llevar adelante los proyectos de investigación. (UNQ, 2009, p. 53).

3.16. **Un aspecto positivo a destacar es**, por una parte, el sostenimiento en el largo plazo de una política en Ciencia y Tecnología, más allá de los cambios de autoridades políticas en la Universidad. Por otra parte, los **importantes logros** que ha alcanzado la UNS en materia de I+D. (UNS, 2012, p. 79.)

En 3.15 y 3.16, las evaluaciones primero dan cuenta de las políticas que generan acciones. Así, en el caso de la UNQ los números (resultados) son buenos en relación con la política de realizar un esfuerzo presupuestario. Y, en la UNS, las políticas son las que también han propiciado “importantes logros”. Para valorar los resultados, se hace uso tanto de procesos relacionales (*es, son*) y mentales de percepción (*se observa*), como de adjetivos axiológicos ponderando la bondad y no axiológicos, que reflejan una cuantificación directa o indirecta. Todo ello en cláusulas con

transformaciones pasivas que promueven la impersonalidad como efecto de la supresión de participantes (las propias universidades).

Asimismo, los resultados en investigación no hacen que el CPE tome parte, solo cuantifican o cualifican, sin expresar juicio ni compromiso afectivo. Algunos recursos son similares a los empleados para valorar la gestión y las políticas.

En los siguientes fragmentos, además de formas relacionales, el uso de procesos materiales permite la enumeración de logros. En el caso de la UNS respecto de sus docentes investigadores y, en el caso de la UNL, los alcances de la producción del conocimiento.

3.17. La Universidad **ha logrado**, en el marco de la organización departamental, llevar a cabo una política de especialización de sus docentes-investigadores y **hacer relativamente más eficiente** la asignación de los recursos presupuestarios. (UNS, 2012, p 79.)

En 3.17, los procesos relacionales (“ha logrado” y “hacer”, ambos usados en un sentido de conseguir, llegar a tener, adquirir) y el uso de léxico axiológico positivo “más eficiente” activan evaluaciones positivas respecto de la especialización que la UNS ha logrado llevar a cabo con sus docentes.

3.18. La producción científica y tecnológica de la UNL **está fuertemente liderada** por áreas con mayor desarrollo de recursos humanos. **Se reconoce intensa producción** de conocimiento en los campos disciplinares de Ingeniería, Tecnología, Ciencias Exactas y Naturales, que concentran el 95,8% de las publicaciones en revistas de alto impacto en 2006-2008. Por su parte las agrupadas en Ciencias Sociales y Humanísticas alcanzan menos del 0,5%. A pesar de ello, los docentes de las Unidades Académicas ligadas a este espacio menos

favorecido por los indicadores han realizado un **importante esfuerzo** para el **crecimiento de las actividades de investigación**, incluyendo **la capacitación en habilidades** para el diseño de proyectos. (UNL, 2010, p. 43.)

En 3.18, abunda además el léxico positivo (fuertemente, intensa, esfuerzos) que destaca la producción de la UNL aun en áreas de menos desarrollo.

Respecto de las variables que se desprenden de los resultados de investigación llevadas a cabo por las instituciones, en relación con los criterios de la CONEAU ya mencionados, y algunos de los cuales se explicitaron en los fragmentos citados, se distribuyen del siguiente modo. En cuanto al criterio 2) (98%), respecto a la promoción de recursos humanos en investigación, las evaluaciones destacan: la formación y trayectoria de los docentes investigadores, la constitución de los equipos, el incremento de la cantidad de grupos de investigación e investigadores, la incidencia de los investigadores del CONICET, la dedicación de tiempo completo del cuerpo de investigadores-docentes, el desarrollo de la figura del investigador docente, el lugar de los profesores-investigadores en los circuitos académicos nacionales e internacionales, los criterios de captación de recursos humanos, la calidad de grupos de investigadores, dispositivos institucionales para la formación de recursos humanos, la cantidad de docentes categorizados; en cuanto a los proyectos y programas que desarrollan las instituciones, se destaca: el crecimiento de la investigación, el desarrollo de áreas de excelencia, el apoyo a las actividades, y, en cuanto a la transferencia de resultados, se destaca: la calidad en la producción científica, la producción intensa, el impacto de la producción en cuanto a los estándares nacionales, el esfuerzo realizado para mejorar la importancia de la producción el aumento de las publicaciones conjuntas con investigadores del exterior, la cantidad de

publicaciones científicas. Por su parte, el criterio 4) (2%), de muy bajo impacto, se relaciona con el 2) en lo que refiere a los recursos humanos en investigación, específicamente, en estos casos, se destacan los procesos de formación de posgrado de las instituciones que así lo tienen y cómo esta actividad se traduce en el desarrollo de líneas de investigación y resultados obtenidos<sup>68</sup>.

En suma, en la evaluación positiva de los resultados de investigación se observa un importante crecimiento -respecto de las evaluaciones referidas a políticas y gestión- de los procesos mentales perceptivos y con léxico no axiológico. Estas características acercan aún más los juicios a descripciones cualitativas y cuantitativas con poco compromiso del enunciador, que además hace uso frecuente del “se” impersonal. Se trata en general de juicios comprobables, a partir de los informes de autoevaluación de las propias instituciones, lo documentado por la institución y las entrevistas realizadas por el CPE.

### **3.2.3. La evaluación positiva, en síntesis**

En síntesis, en las evaluaciones positivas de la función investigación en los informes de evaluación externa analizados, pueden observarse las siguientes características.

Como rasgos comunes, en el plano sintáctico-semántico, no es posible reconocer participantes, excepto instituciones (con poca frecuencia), y en gran medida, nominalizaciones y abstracciones que establecen, en ambas dimensiones, ambigüedad y distancia. Del análisis de los participantes podemos concluir que la concurrencia de nominalizaciones y abstracciones pretende volver a este discurso objetivo, ya que permite la descripción de un proceso como un objeto. A ello, se suman las pasivaciones que coadyuvan a esa finalidad. Todo ello a su vez afecta a la lexicalización, la provisión de

---

<sup>68</sup> En el Anexo del Capítulo 3, en la Tabla VIII se encuentran los criterios y variables de las evaluaciones positivas de los resultados.

palabras y de frases para codificar nuevos conceptos o consolidar los existentes. Por un lado, el predominio de procesos relacionales hace al discurso marcadamente evaluativo. Por el otro, el uso de procesos relacionales y mentales marca también una diferencia importante. Mientras que la gestión de la investigación y las políticas son de un determinado modo: predominan los procesos relacionales atributivos, no hay enunciador; en los resultados, con los procesos verbales de percepción, se elige cuantificar, medir intensidad, y si bien tampoco hay un enunciador, necesariamente se infiere la presencia de un agente que realiza las percepciones.

Por otro lado, el uso de léxico positivo del discurso también permite distinguir matices de acuerdo con que se trate de gestión de la investigación y políticas, o actividades de investigación. En el primer caso, se destaca el uso de sintagmas nominales (sustantivos, adjetivos) y verbales axiológicos, es decir, juicios de valor explícitos. En el segundo caso, en los resultados, una alta incidencia del uso de sintagmas nominales (sustantivos, adjetivos) y verbales no axiológicos. Enunciativamente, el enunciador realiza juicios valorativos cuando refiere a gestión y políticas, califica, pero se encuentra implícito. En cambio, al referirse a actividades, prefiere procesos verbales de los que se infiere su presencia, hace uso de procesos verbales perceptivos, aunque impersonales. En todos los casos, la modalidad del enunciado es apreciativa.

Otra característica de las valoraciones positivas es la escasez de argumentos que justifiquen las evaluaciones, ya sean de índole cualitativa o cuantitativa. El estatus del CPE dado por la CONEAU le otorga la autoridad suficiente para avalar los juicios evaluativos.

Finalmente, en los distintos planos del análisis, la evaluación positiva no se presenta como controvertida. Los logros parecen desprenderse de la autoevaluación y de las entrevistas realizadas. No se discute con la autoevaluación ni con las entrevistas, y cuando se hace referencia a la mismas

no adquieren el estatus de cita. Al respecto, en general, es necesario inferir la fuente, ya que escasean las marcas discursivas<sup>69</sup>.

En resumen, de las políticas y de la gestión pueden realizarse evaluaciones críticas que destacan cualitativamente los logros, y permiten reconocer la toma posición del enunciador respecto de lo que enuncia. De ellas, se infiere que las universidades deben tener tradición (pareciera que la tradición se asocia a la antigüedad), tener normativas (se destaca el esfuerzo de las instituciones que cuentan con ello), que deben ser claras y adecuadas. De este modo, se hace evidente que para la CONEAU la existencia de políticas determina el incremento de la producción, se sostiene así que las decisiones institucionales impactan en los resultados. En cambio, para los resultados de investigación, el enunciador prefiere evaluar sin realizar juicios de valor, con un claro interés cuantitativo. Así, los recursos humanos en investigación, los programas y proyectos, y la producción de las investigaciones son evaluados predominantemente en forma cuantitativa, y por el impacto de estos (cuántos investigadores, qué formación tienen). Respecto de las publicaciones, la CONEAU pone de relieve, la intensidad y su grado de importancia.

En resumen, esta distinción entre ambas dimensiones en la valoración positiva se mueve en dos ejes semánticos diferentes: las políticas y la gestión en el orden de lo bueno y positivo, y las actividades en el orden de lo importante y lo sólido.

### **3.3. Segundo momento: La evaluación negativa**

En los informes de evaluación externa, a las valoraciones negativas respecto de la función investigación de la universidad, el CPE las denominan debilidades. En algunos casos, esas valoraciones se realizan en estrecha relación con las fortalezas o valoraciones positivas; y, en otros, con

---

<sup>69</sup> Si bien excede este trabajo, puede resultar de interés las formas que adquiere en los informes de evaluación externa la heterogeneidad constitutiva (Authier, 1978).

propuestas o recomendaciones para la resolución de lo que se consideran desafíos a superar por las instituciones.

Respecto a las dimensiones objeto de evaluación negativa (EN), estas responden tanto a las políticas y gestión como a los resultados de investigación. Así, los informes evalúan la gestión señalando o bien la falta de políticas o bien la necesidad de intensificar algunas políticas ya existentes, de acuerdo con los resultados de investigación de la institución objeto de evaluación. Concretamente, se realizan evaluaciones negativas respecto de la falta de: definición de estrategias y programas de investigación, identificación de áreas estratégicas, evaluación de la calidad de la investigación y sus resultados, distribución de becas y fondos, difusión de los resultados de investigaciones, sistematización en la información, actividades de carácter interdisciplinario, vinculación tecnológica y transferencia.

A diferencia de las valoraciones positivas, en las valoraciones negativas, se encuentra una distinción fundamental: es posible diferenciar entre evaluaciones explícitas e implícitas. Las primeras, atribuidas a entidades (evaluadas a través de adjetivos y sustantivos) y proposiciones (evaluadas a través de algunos verbos y adverbios), su fuerza ilocutiva se instala en la crítica explícita. Las evaluaciones implícitas, en cambio, atribuidas a proposiciones evaluadas fundamentalmente a través de adjuntos modales negativos, su fuerza ilocutiva se instala en la crítica implícita.

**Tabla 3.4**

*Tipos de evaluación negativa por dimensión<sup>70</sup>*

<b>Dimensión /Tipos</b>	<b>Políticas y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Explícita	62%	64%
Implícita	38%	36%

<sup>70</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla IX, se encuentra la distribución de los tipos de evaluación negativa (explícita e implícita) del corpus por institución.

Asimismo, mientras que en general las evaluaciones positivas se encuentran en el corpus separadas de las negativas y las recomendaciones, no ocurre lo mismo con las valoraciones negativas. Solo el 36% de las evaluaciones negativas constituyen juicios sin relación explícita ni con evaluaciones positivas ni con recomendaciones. En cambio, la mayoría de las evaluaciones negativas (64%) se hallan en fragmentos combinados en los que se articulan distintos recursos evaluativos que permiten desambiguar la fuerza ilocutiva, particularmente de las evaluaciones implícitas: ya sea que el léxico adquiera polaridad cotextualmente a partir de fragmentos textuales colindantes, ya sea que expresiones claramente no evaluativas se interpreten por marcas contextuales y cotextuales.

De ese 64%, el 11% está constituido por evaluaciones negativas cuyas valoraciones se minimizan en contraste con una evaluación positiva. En tanto, el 34% de la evaluación negativa se enfatiza en contraste con una evaluación positiva. Finalmente, un 19% está conformado por construcciones en las que a la evaluación negativa le sucede una recomendación que proporciona la solución al problema expuesto.

Por otra parte, como en las evaluaciones positivas, la modalidad de la enunciación en las negativas es también declarativa/asertiva; y la modalidad del enunciado, apreciativa /evaluativa desplegada con distintos recursos. Entre los recursos utilizados, se encuentran, por un lado, elementos léxicos con significado valorativo negativo (adjetivos, sustantivos, verbos, adverbios)<sup>71</sup>; por otro lado, participantes y procesos verbales fundamentalmente relacionales, materiales y mentales (ver tabla 3.5), en unos casos para valorar negativamente, en otros casos para indicar lo que no se observa que haya sido desarrollado por la institución, mediante el uso de adjuntos modales negativos; también, conectores de contraste (adversativos) que articulan distintas valoraciones; y finalmente, algunos recursos de

---

<sup>71</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla X, se encuentra la distribución del léxico negativo de las evaluaciones negativas del corpus por institución.

mitigación<sup>72</sup> que suavizan la fuerza ilocutiva negativa (nominalizaciones, voz pasiva, pronombre se con valor impersonal, verbos impersonales, empleo mitigador del modo subjuntivo o del condicional frente al indicativo; modalizadores; todo ello como formas de expresar mitigación) (Lavandera, 1985).

En cuanto a la distribución de los procesos verbales en las evaluaciones negativas tanto explícitas como implícitas es la siguiente:

**Tabla 3.5**

*Distribución de procesos verbales en las evaluaciones negativas por dimensión<sup>73</sup>*

<b>Dimensión/ Proceso</b>	<b>Política y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Relacional	49%	58%
Mental	21%	10%
Material	18%	23%
Existencial	12%	9%
Total	100%	100%

El predominio de procesos relacionales (49 y 58%) en ambas dimensiones constituye una constante en las evaluaciones. A diferencia de las valoraciones positivas, en las negativas aumentan los procesos materiales (18 y 23%) con verbos subjetivos; los mentales disminuyen en el caso de los resultados (10%); y los existenciales, respecto de las positiva, se acrecientan.

<sup>72</sup> La forma definitiva de eludir un tema es directamente no mencionarlo, pero dentro de la mención las distintas lenguas poseen recursos lingüísticos de distinto grado, se elude o se mitiga la designación explícita y clara, y tienen un efecto de reducción de la fuerza de un acto de habla (en este caso la evaluación). (Cfr. Lavandera, 1985.)

<sup>73</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XI, se encuentran desagregados los procesos verbales de las evaluaciones negativas del corpus por institución.

En algunos casos, para reconocer la fuerza ilocucionaria de la evaluación negativa, que se presenta como ambigua ya que no es posible reconocerla léxica o gramaticalmente, será necesario acudir tanto al cotexto como al contexto (textual, situacional). Así, la perspectiva pragmática permite dar cuenta de los procesos inferenciales necesarios para reconocer el valor evaluativo negativo inherente.

A continuación, analizamos las estrategias de las evaluaciones negativas en el corpus según refieran a las políticas y la gestión de investigación o a los resultados alcanzados por las instituciones y su relación con el tratamiento de las diferentes dimensiones.

### **3.3.1. Las evaluaciones negativas de las políticas y gestión de la investigación**

Las evaluaciones negativas implícitas se encuadran en los criterios 1, 2, y 6 de la CONEAU (ver Tabla 3.1). ¿Cuándo ocurren estas evaluaciones? Cuando la evaluación refiere a políticas que las instituciones no han llevado adelante aun (no tienen, les falta). Ya sea que se trate de políticas generales, por ejemplo, plan de desarrollo, estrategias de investigación, etc.; ya sea que refieran a políticas más específicas como la relacionadas a recursos humanos en investigación: política de formación de RRHH, las disciplinas de formación de los investigadores; estrategias generales de consolidación de la función, etc.; ya sea políticas respecto a la difusión del conocimiento producido en las universidades: falta de datos respecto de la producción científica en cantidad y calidad; respuesta a los estándares nacionales.

En estas evaluaciones negativas, las formas explícitas constituyen el 62% y las implícitas, el 38%<sup>74</sup>. Como adelantamos, mientras que las explícitas están constituidas por recursos léxico gramaticales específicamente que orientan la valoración negativa; las formas implícitas o indirectas son aquellas

---

<sup>74</sup> En el Anexo Capítulo 3, la Tabla XII muestra la distribución de los tipos de evaluación negativa acerca de las políticas y gestión de la investigación.

en las no se encuentran léxico negativo explícito, generalmente marcadas por el uso de adjuntos modales de negación, que implican un contraste<sup>75</sup>. Estas últimas a su vez puede tener distintos grados: la polaridad puede estar dada por el cotexto a partir de fragmentos textuales colindantes o por el contexto de producción y recepción, con marcas que no son evaluativas. El uso de conectores de contraste a su vez activa la fuerza de valoración negativa.

En cuanto a los recursos léxico-gramaticales, las evaluaciones negativas de las políticas y la gestión de la investigación están marcadas por el uso de léxico negativo. Por un lado, se encuentran adjetivos evaluativos no axiológicos cuantitativos o cualitativos, sin juicio de valor: *limitados, insuficientes, inapropiados, bajo*, relacionados con campos semánticos de lo escaso. Por otro lado, se encuentran sustantivos que les dan nombre a las debilidades halladas en las instituciones y las identifican como: *déficit, desequilibrio, aspectos a mejorar*. Finalmente, algunos verbos: *impedir, limitar, dificultar*<sup>76</sup>. Se trata de valoraciones negativas que cuantifican y califican lo que las políticas y la gestión hacen en forma débil (“los programas generales son en general insuficientes para estimular su desarrollo”; “las estrategias centralizadas de desarrollo de la investigación son limitadas”). En ninguno de ellos se percibe un juicio de valor de parte de los pares evaluadores.

En la tabla 3.5, se observa la distribución de procesos verbales de esta dimensión. Los relacionales (49%), en primer lugar, y luego mentales de percepción (21%) con una mayor incidencia que en las valoraciones negativas de los resultados, y verbos materiales (18%)<sup>77</sup>.

---

<sup>75</sup> Si bien las cláusulas negadas u otras construcciones con marcadores gramaticalmente negativos implican contraste, pero esto no tiene por qué ser una evaluación negativa (Thompson y Hunston, 2000), aunque, en la práctica, las estructuras negadas a menudo conllevan una evaluación negativa. Esto se debe a que la negación gramatical es evaluativamente asimétrica, en el sentido de que una oración negada es dialógica (Ducrot, 1982) e implica la posibilidad y ausencia del equivalente positivo, pero uno positivo no implica nada y puede tomarse como puramente descriptivo.

<sup>76</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XIII, se encuentra la distribución del léxico negativo de las evaluaciones negativas referidas a las políticas y gestión por institución.

<sup>77</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XIV, se encuentra la distribución de procesos verbales de las evaluaciones negativas referidos a los resultados de la investigación.

En los siguientes ejemplos, se observa la distribución de distintos procesos verbales, así como la combinación con distintas estrategias: léxico negativo, ausencia de participantes, conectores de contraste, adjuntos modales.

En 3.19, con adjuntos modales y procesos mental y material, el CPE en relación con la investigación en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral en su dimensión socioeconómica, considera que no satisface o no ha aumentado lo suficiente en relación con la demanda regional.

3.19. Existen otros ejes generales que encuadran la función de investigación, ya considerados al analizar el proyecto institucional, como lo relativo al desarrollo de la dimensión socioeconómica regional, actual y futura. Desde este punto de vista las líneas de trabajo **parecen no satisfacer** totalmente las necesidades regionales, **o no han avanzado lo suficiente** en consonancia con las mismas. (UNPA, 2016, p. 62)

La valoración negativa activada por dos adjuntos modales negativos, uno con proceso verbal mental de sensación “parecen no satisfacer”, que muestra una disposición subjetiva, atribuido de forma inferencial al perceptor, el CPE respecto de la dimensión socioeconómica de la función investigación en la institución. El otro con un proceso material de desplazamiento metafórico, “no han avanzado”, mitigado por el atributo “lo suficiente”, referido a la falta de desarrollo que satisfaga necesidades regionales. Lo que aún no se logra, lo que está incompleto, lo que es necesario hacer, falta desarrollo.

En el siguiente ejemplo, con adjuntos modales y procesos materiales, la observación del CPE refiere a la falta de una difusión de las producciones científicas de la Universidad Nacional de Santiago del Estero:

3.20. Cada Facultad de la UNSE cuenta con varios Institutos cuyas temáticas de investigación y desarrollo se orientan a estudiar y proponer soluciones a problemas del medio. Algunos de dichos Institutos se focalizan en trabajos de extensión que no se contabilizan como tales o **no cuentan con un registro adecuado a nivel institucional**, por lo que los resultados obtenidos tienen impacto local o regional **pero no alcanzan una difusión más amplia**. (UNSE, 2019, p. 79)

Este fragmento -luego de la valoración positiva- contiene una valoración negativa disparada por el conector “pero” seguido por un proceso existencial negado. Se trata de una negación descriptiva (Ducrot, 1984: 221), que representa un estado de cosas, sin referencia a un discurso adverso. La fuerza ilocutiva dispara la necesidad de la difusión de los resultados, incluso puede considerarse una recomendación implícita. Lo que no está, lo que falta, lleva a la inferencia de lo que, según el CPE, debería hacerse.

En los ejemplos anteriores se valora negativamente la falta de algunas políticas o el poco desarrollo de estas, para ello se hace uso de diferentes estrategias: léxico negativo, adjuntos modales negativos, recursos mitigadores. En los siguientes ejemplos, se observa el uso combinado de valoraciones positivas junta a negativas, como estrategia de mitigación: se reconoce el desarrollo de políticas, pero se señala su limitación.

El fragmento 3.21 es un ejemplo con procesos relacionales y adjunto modal negativo en el que el CPE valora positivamente la opinión de becarios y alumnos de la Universidad Nacional del Sur acerca de la oportunidad que constituyen las becas de posgrado en la institución. Sin embargo, los mismos protagonistas reconocen la dificultad que tienen de insertarse en los

laboratorios de investigación. Ello les permite a los evaluadores concluir que aún no se encuentra instalada la interdepartamentalidad.

3.21. En la visita a la Institución los becarios y alumnos avanzados manifestaron que el acceso a diferentes becas para realizar estudios de cuarto nivel constituye una forma de continuidad en la UNS y un mejoramiento de la función I+D. **No obstante**, los alumnos, en particular, estiman que **faltan oportunidades** para su inserción en los laboratorios de I+D. Además, los entrevistados valoraron el haber podido intercambiar ideas durante la visita del CPE, lo cual les permitió conocer las realidades de otros Departamentos. Esto, nuevamente, es un indicador de que el concepto de interdepartamentalización **no está suficientemente instalado** en la dinámica institucional. (UNS, 2012, p. 46)

Este fragmento activa dos evaluaciones negativas. Una adjudicada a los alumnos de la institución quienes asimismo valoran positivamente el intercambio con el CPE, y la segunda se activa con el adjunto modal negativo referida con un juicio negativo, mitigado por el adverbio en “suficientemente instalado”, adjudicado a los evaluadores. La primera evaluación negativa queda subordinada a la segunda. La evaluación negativa hace hincapié fundamentalmente en la falta de diálogo entre los institutos de investigación. Del fragmento se infiere la importancia que la interdepartamentalidad tiene para la evaluación externa que se traduce como diálogo o intercambio entre distintos actores institucionales, aun cuando no se encuentran argumentos que permitan sostener el juicio.

En 3.22, a partir de una valoración positiva respecto del buen desarrollo de los grupos de investigación del CONICET en la Universidad Nacional del Nordeste, se activan varias evaluaciones negativas con procesos

relacional y mental, y adjuntos modales, referidas a la existencia de pocos becarios, los escasos centros de importancia y los datos fragmentarios que muestran poco impacto de los proyectos de investigación.

3.22. Existen centros de investigación asociados al CONICET e investigadores del CONICET con lugar de trabajo en la UNNE, además de grupos propios con buen desarrollo. En ellos inician su formación científica un número reducido de becarios doctorales del CONICET. Estos centros de excelencia **no** son numerosos en relación con el tamaño general de la universidad. Hay casi 300 proyectos de investigación acreditados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad, que han sido evaluados con la participación de expertos externos a la UNNE. **Sin embargo**, los datos fragmentarios disponibles **no muestran** que exista una producción científica de alto impacto acorde a este número de proyectos. Esta, naturalmente, se concentra en algunas áreas de excelencia. (UNNE, 2009, p. 40)

Se trata de un fragmento con valoraciones negativas subordinadas a la principal iniciada con el conector con valor adversativo “sin embargo”, que compara dos proposiciones contradictorias: por un lado, gran cantidad de proyectos que cuentan con buen desarrollo, por otro lado, información escasa acerca del desarrollo de la investigación, atribuido al CPE. Otra vez se infiere que el CPE conoce el impacto de la producción de la universidad de la que esta no da cuenta en la autoevaluación. La indicación de elementos contradictorios activa una fuerza de crítica sobre la autoevaluación, que consiste en establecer un contraste con lo que el CPE conoce de la institución, lo hace con un proceso verbal de percepción mental (“no muestran”).

En el siguiente fragmento, el CPE destaca positivamente la estructura de investigación de algunas facultades de la Universidad Nacional del

Nordeste, pero con un proceso existencial a partir de un contraste, enfatiza la ausencia de una política que las ponga en relación armónicamente, sin que ello se transforme en una homogeneización.

3.23. Algunas unidades académicas cuentan con **un diseño bien estructurado** para orientar el desarrollo de la actividad – **es notorio**, por ejemplo, la estructura implementada en los últimos años por la Facultad de Odontología; Humanidades cuenta con una estructura de institutos disciplinarios, Ciencias Naturales cuenta con grupos en general desarrollados a partir de las cátedras, etc.– **pero no hay** una política general que permita si no homogeneizar (no es necesario, ni conveniente) si armonizar las estructuras, de forma tal de tener un **diagnóstico más adecuado** del sistema, y especialmente una orientación que permita **promover las áreas de mayor atraso**. (UNNE, 2009, p. 44)

El fragmento inicia con una valoración positiva activada por el léxico: “bien estructurado”, “es notorio”. A continuación, la valoración negativa activada por el conector de contraste “pero” y el adjunto modal negativo con verbo existencial, remarca la falta de una política y establece la necesidad de armonizar (proceso relacional) la misma para diagnosticar y orientar áreas de menor desarrollo.

En 3.24, el CPE enfatiza la falta de información sistematizada de la función que se encuentra dispersa en los informes de la Universidad Nacional del Litoral.

3.24. Las evidencias de la función de creación y transferencia del conocimiento de la UNL, que están dispersas en los informes de

algunas Unidades Académicas o aparecen en fuentes de información externa, mostrarían que la actividad es intensa. **Sin embargo**, las observaciones expuestas precedentemente **no permiten una completa valorización** de la real contribución de la Universidad a la comunidad regional, nacional e internacional. (UNL, 2010, p. 43)

Nuevamente un ejemplo en el que se conjuga una valoración positiva con una negativa iniciada por el contraste del conector “sin embargo”, y un adjunto modal negativo que activa una fuerza ilocucionaria crítica. En este caso, con un verbo mental de sensación que se complementa con una nominalización “valorización” como atributo positivo enfatizado por “completa” y el adjetivo subjetivo “real”. Lo que falta en este caso es que la institución dé cuenta de lo que ya hace para que pueda ser evaluada fehacientemente. El enunciador reconoce implícitamente la importancia de la contribución de la institución en relación con la transferencia del conocimiento.

Respecto de las variables de las evaluaciones negativas de las políticas y la gestión en investigación, en relación con los criterios de la CONEAU ya mencionados, y algunos de los cuales se explicitaron en los fragmentos citados, se distribuyen del siguiente modo. En lo que refiere al criterio 1) (41%), las variables de las evaluaciones negativas implícitas remiten a las instituciones no presentan en la evaluación externa ya sea por omisión ya sea por carencia: relevamiento sistemático de las variables de la función, información disponible de la gestión, política de recursos humanos, consolidación y articulación de la investigación. En cuanto al criterio 2) (56%), las variables están en relación con: las condiciones de trabajo de los docentes investigadores, la dedicación a la investigación, la formación de posgrado; el desarrollo de líneas básicas, la respuesta de la investigación a las necesidades regionales, la evaluación de los resultados de investigación;

impacto de los resultados de las investigaciones, tipo de publicaciones según revistas, cantidad de publicaciones. Finalmente, el criterio 6) (3%) de muy bajo impacto, refiere a la articulación eficaz de las funciones de la universidad<sup>78</sup>.

De lo anterior se concluye que la evaluación negativa de esta dimensión refiere concretamente a la gestión de la investigación y a las políticas de la institución al respecto (articulación de áreas, integración de funciones, interdepartamentalización, promoción de áreas de nuevos desarrollos), a la cantidad de recursos humanos dedicados a la investigación (formación de investigadores en ciencias básicas, dedicación de los docentes a la investigación, formación de equipos de investigación, consolidación de grupos de investigación), y la producción (difusión del conocimientos producido, impacto de las producciones). En estos casos se señala lo que aun la institución no realiza, no tiene, etc.

Por otra parte, si bien se observa una incidencia importante de procesos relacionales, como en las evaluaciones positivas, se destacan los procesos mentales a partir de los cuales los evaluadores dan cuenta de su percepción de las debilidades, si bien lo hacen indirectamente por el uso de la tercera persona o la pasiva. Y si bien no se explicita, estas evaluaciones indican por inferencia el rumbo que la institución debería tomar. (Muchas veces, con recomendaciones explícitas como veremos en 3.4.) Si bien no se explicita el cómo, de todos modos, estas evaluaciones tienden a ser sugerentes acerca de la política de recursos humanos, la interdepartamentalidad, el plan institucional, el estudio de impacto de las acciones.

En cuanto al tratamiento discursivo de estas variables se encuentra - por un lado- las explícitas que valoran mediante léxico negativo. Y, por otro lado, en las evaluaciones implícitas, con el uso de adjuntos modales negativos, a partir de los cuales se infiere lo que es necesario, conveniente, lo que se requiere para hacer frente a las debilidades, de acuerdo con el

---

<sup>78</sup> En el Anexo del Capítulo 3, en la Tabla XV se encuentran los criterios y variables de las evaluaciones negativas de las políticas y la gestión.

enunciador. En general los enunciados hacen de la obligación o la necesidad una posibilidad, y atienden a la falta de claridad y rigurosidad, o disparidad en el desarrollo de una política o bien su falta. La fuerza ilocutiva implícita de estas evaluaciones negativas da cuenta de lo que falta, de lo no desarrollado, etc., y por inferencia establecen la necesidad de realizar acciones que permitan superar las debilidades señaladas.

### **3.3.2. Las evaluaciones negativas de los resultados en la investigación**

Las evaluaciones negativas explícitas se encuadran en los criterios 1, 2, 4, 5 y 6 de la CONEAU (ver Tabla 3.1). Estas evaluaciones refieren por un lado a desarrollos de las instituciones que devienen de la gestión y de las políticas de investigación (por medio de los desarrollos se evalúan estas últimas), y se relacionan con: el destino de los fondos de investigación, espacios de investigación, necesidades, articulación entre distintas áreas dentro y fuera de la institución, equilibrio entre funciones; es decir se trata de evaluar las políticas, pero desde los desarrollos concretos de cada institución. Por otro lado, también estas evaluaciones se ocupan concretamente de variables básicas respecto a recursos humanos dedicados a la función investigación: cantidad de docentes categorizados, dificultades en la formación de posgrado, el otorgamiento de becas de posgrado, consolidación de grupos, endogamia, percepción de investigadores, formación de investigadores en ciencias básicas, tiempo que los investigadores dedican a la función, entre otros. Finalmente, se encuentran en el corpus evaluaciones negativas explícitas referidas a la producción en investigación, en particular al tipo de publicaciones y su impacto, también variables propias de la dimensión.

En cuanto a los recursos léxico-gramaticales, en las evaluaciones negativas de los resultados de la investigación se encuentran formas explícitas (64%), que están marcadas por el uso de léxico negativo. En primer lugar, por el uso de adjetivos evaluativos no axiológicos, es decir, evaluaciones

cuantitativas o cualitativas, pero que no conllevan un juicio de valor. Entre los adjetivos se encuentran: *poco, bajo, escaso, reducida, marcadas, insuficientes, clara*, relacionados con campos semánticos de lo escaso. En segundo lugar, por otras clases de palabras subjetivas: sustantivos (*problema, desequilibrio, déficit, carencia, ausencia, inequidad, debilidad, escasez, falta*), verbos (*atentar, lamentar, limitar, faltar*) y adverbios (*solo, aun, todavía, inevitablemente*) evaluativos o subjetivos, con propiedades relativas al sistema de evaluación del enunciador. Se trata de valoraciones negativas a partir de léxico fundamentalmente no axiológico: se cuantifica lo que los desarrollos aún no han alcanzado, ya sea porque lo realizado hasta el momento es insuficiente o ya sea porque se trata de acciones que todavía las instituciones no han encarado<sup>79</sup>. En cuanto a las formas implícitas (36%), con adjuntos modales negativos, se ocupan de señalar lo que aún no se logra en los resultados<sup>80</sup>.

Respecto de los participantes que representan los acontecimientos y situaciones, predominan agentes abstractos y nominalizados, que promueven la impersonalidad en el estilo y producen un efecto de objetivación (*dependencia, percepción, elemento, situación, programa, universidad, cuestión aspectos, plan institucional, investigación, estrategia, política*).

En cuanto a los procesos, que expresan acciones, estados o procesos relativos a las debilidades, entre las cláusulas que valoran las debilidades propiamente dichas, el 58% está constituido por cláusulas relacionales atributivas, y en importancia le siguen las cláusulas materiales 23%, claramente evaluativos (*carece, limita, se reduce, dificulta*). Finalmente, con escaso uso, se identifican algunos procesos mentales (10%) y existenciales (9%)<sup>81</sup>. (Ver Tabla 3.5.)

---

<sup>79</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XVI, se encuentra la distribución del léxico negativo de las evaluaciones negativas del corpus, referidas a los resultados de la investigación, por institución.

<sup>80</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XVII, se encuentra la distribución de los tipos de evaluación negativa referidos a los resultados de la investigación, por institución.

<sup>81</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XVIII, se encuentran desagregados los procesos verbales de las evaluaciones negativas del corpus, referidos a los resultados de la investigación por institución.

En primer lugar, las debilidades son activadas por medio de procesos relacionales atributivos (57%). En segundo lugar, siguen los procesos materiales (22%),

En los siguientes ejemplos con evaluaciones negativas de los resultados de la evaluación, se observa el uso de distintos procesos verbales, léxico negativo y adjuntos modales.

En 3.25, la crítica negativa recae en la falta de claridad respecto de la dependencia funcional de los institutos de investigación de la Universidad Nacional del Litoral, valoración esta que es ratificada por la percepción de los propios investigadores.

3.25. La dependencia funcional, grado de aporte a las actividades docentes de grado y posgrado y las contribuciones a la creación científica y tecnológica de los Institutos co-dependientes **no está clara. Menos clara** está la percepción de los investigadores de la UNL sobre el modo en que se materializa la co-dependencia de los institutos y del centro regional. (UNL, 2010, p. 43)

Este fragmento activa una fuerza ilocucionaria de crítica por medio del adjetivo valorativo positivo “clara” pero negado por el adjunto modal atribuido al enunciador, aunque sin huellas. Esta valoración es reforzada por la percepción de los investigadores respecto del mismo juicio. En la segunda evaluación negativa, el uso del mismo adjetivo en este modificado por el adverbio “menos”. Una vez más no se identifica en este fragmento la fuente de las evaluaciones, agentes o participantes son omitidos, solo se hallan las valoraciones junto a procesos atributivos relacionales.

En el siguiente fragmento, primero se pondera positivamente la

organización de la función de CyT de la Universidad Nacional del Sur, y luego se hace referencia a aspectos aun no desarrollados satisfactoriamente (la distribución de fondos), de acuerdo con los evaluadores.

3.26. La organización de la función Ciencia y Tecnología dentro de la Universidad contribuye a la **eficiencia y calidad** de esta dimensión de la actividad universitaria. **No obstante, existen aspectos por mejorar**, principalmente aquellos que hacen a la distribución de los fondos propios para los proyectos de investigación. (UNS, 2012, p. 42)

En 3.26, la evaluación positiva de la primera cláusula referida a la organización de la Universidad Nacional del Sur es contrastada por el conector de oposición “no obstante” que activa en un proceso existencial la valoración negativa, mitigada a su vez por la ausencia de agentes responsables del juicio y de “aspectos por mejorar”. En efecto, se valora negativamente la distribución de fondos del presupuesto en la investigación. Una vez más, se trata de un juicio cuya justificación no se encuentra documentada en el propio texto. La distribución equitativa de fondos resulta una variable determinante en las instituciones universitarias.

En el ejemplo que sigue, con una estructura similar al anterior, el CPE evalúa positivamente la distribución de los proyectos subsidiados por la Universidad Nacional del Sur, pero se hace hincapié en la falta de integración de las áreas específicas de investigación.

3.27. Respecto de los Proyectos subsidiados por la UNS a través de la SGCyT, es conveniente señalar que **sirven de aglutinantes, pero** en general **se advierte una falta de integración** entre los distintos

Institutos, lo cual dificulta la generación de políticas científicas interdisciplinarias. Como ya fuera citado, esta situación replica lo que ocurre entre los Departamentos Académicos. (UNS, 2012, p. 48)

En el fragmento 3.27, la evaluación positiva es contrastada a partir del conector “pero” con un juicio negativo activado por el sustantivo subjetivo “falta de integración”, esta vez justificado por un nuevo juicio negativo marcado por el proceso verbal material de modificación “dificulta” También aparecen recursos de mitigación (voz pasiva) que restringen la responsabilidad del autor. Entonces, la integración de los institutos permitiría el desarrollo de políticas científicas interdisciplinarias.

En 3.28, se pondera el buen desarrollo de algunas áreas de investigación de la universidad Nacional del Nordeste, pero se establecen los límites que aún tienen esos desarrollos:

3.28. En resumen, en promedio la UNNE tiene un **desarrollo solo incipiente** en investigación. La existencia de **notables desigualdades** de desarrollo entre diferentes áreas es natural y común a cualquier institución académica. La UNNE cuenta con **áreas con muy buen desarrollo, y con investigadores de gran trayectoria. Pero** estas se encuentran en unas pocas unidades académicas, o dentro de ellas, en unas pocas áreas, y son de **carácter más bien excepcional**. Esto implica que hay muchas áreas que tienen **muy bajo desarrollo** en investigación, y que el promedio de la Universidad y de la mayoría de las unidades académicas, como queda dicho, es **más bien bajo**. Este diagnóstico estaba presente en la evaluación institucional anterior, y la universidad es consciente de la situación, y ha adoptado políticas destinadas a mejorarla. A continuación, se procederá a analizar dichas políticas. (UNNE, 2009, p. 40)

En el ejemplo anterior, se observa una cadena de evaluaciones negativas con recursos explícitos negativos y a su vez mitigados por enunciados generales como “notables desigualdades” atribuidos a cualquier institución y, a su vez, por la opinión de la propia institución acerca de las debilidades expuestas (es conciente de la situación) y las medidas adoptadas al respecto. Se activa la evaluación negativa a partir del léxico negativo “desarrollo solo incipiente”. En primer lugar, una cláusula relacional que inicia el párrafo y cuya fuerza evaluativa está marcada por los términos “solo incipiente”. La fuerza negativa se activa por la aparición del adverbio que refuerza la valoración negativa dada por el adjetivo “incipiente”. A la primera cláusula, le sigue la activación de una evaluación positiva (“áreas con muy buen desarrollo y con investigadores de gran trayectoria”), a la que se le opone a continuación una nueva evaluación negativa a partir del conector adversativo “pero”. La evaluación negativa se refuerza con una cadena de valoraciones negativas: “muy bajo desarrollo”, “promedio más bien bajo”. Los procesos relacionales de todo el fragmento contribuyen a la atribución de propiedades negativas a partir del léxico.

Estos ejemplos permiten reconocer las diferentes estrategias de los evaluadores para dar cuenta de las debilidades. Similares a las usadas para evaluar negativamente las políticas y la gestión. La diferencia se observa en las variables de las evaluaciones negativas de los resultados en investigación de las instituciones, en relación con los criterios de la CONEAU ya mencionados. Dentro del criterio 1) (35%), las variables a las que aluden las evaluaciones negativas refieren a la carencia o desarrollo escaso de: estructuras, planes de desarrollo, políticas científicas, programas, estrategias de centralización. En cuanto al criterio 2) (46%), estas evaluaciones se centran en la escasez o falta de: respecto de los recursos humanos, dedicación a la investigación, categorizaciones docentes, contrato para investigar, formación de posgrado; respecto de las actividades, interdisciplina, diseño y desarrollo de la investigación, áreas de investigación; y respecto de la difusión

de resultados, impacto de las publicaciones, publicaciones externas. El criterio 4) (12%) refiere a la escasa o nula: formación de posgrado de lo docente, distribución de becas, lugar de realización de las becas. Y los criterios 5) y 6) (4% cada uno) remiten a la escasez de presupuesto y el desequilibrio en la articulación de las tres funciones básicas de las universidades<sup>82</sup>.

En síntesis, en las evaluaciones negativas de los resultados, las variables abarcan una gama bien amplia de los criterios de la CONEAU, desde los desarrollos que devienen de la gestión y las políticas y que resultan escasos o nulos, las variables referidas a las condiciones de la investigación: qué tiempo dedican los investigadores, qué formación tienen, con qué categorías cuentan, cuáles son sus condiciones de trabajo, qué áreas resultan poco desarrolladas, cuál es el impacto de las publicaciones, dónde se publican los resultados de la investigación; y variables de formación de posgrado, distribución del presupuesto en la función, y la relación de la investigación con las demás áreas de la universidad.

En cuanto al tratamiento discursivo: se construye a partir de cláusulas con agentes abstractos, recursos de mitigación (voz pasiva, etc.) y adquiere estructuras diferentes según se trate de las cláusulas destinadas a valorar las debilidades propiamente dichas con procesos relacionales mediante el uso de léxico negativo no axiológico, referido a lo poco, escaso, insuficiente; y -en menor medida- procesos materiales ocupados en señalar lo aun no desarrollado.

### **3.3.3. La evaluación negativa, en síntesis**

Respecto de las debilidades, hemos estudiado la evaluación negativa en relación con las positivas debido a la estrecha relación que existe entre ambas en el corpus; y hemos analizado, por un lado, la evaluación de las políticas y la gestión y, por otro lado, la evaluación de los resultados. En

---

<sup>82</sup> En el Anexo del Capítulo 3, en la Tabla XIX pueden observarse los criterios y variables de las evaluaciones negativas de los resultados.

ambos casos, como en la evaluación positiva, a veces en forma más explícitas, otras veces más implícita, la modalidad del enunciado es apreciativa /evaluativa.

Por otro lado, desde la perspectiva sintáctico–semántica, se ha encontrado en las cláusulas una distribución de agentes nominalizados y abstractos fruto de cláusulas transformadas impersonales y pasivas. Asimismo, en cuanto a los procesos, se observa -en el caso de la evaluación propiamente dicha de las debilidades- un predominio de procesos relacionales y materiales, y, en tercer lugar, mentales de sensación. Mientras que con el léxico negativo explícitamente se valoran las debilidades, los adjuntos modales negativos tienen una fuerza ilocutiva implícita de valoración, y se ocupan de sugerir lo que la institución debería desarrollar.

En cuanto al tratamiento discursivo, se reconoce una diferencia respecto de las fortalezas: la presencia de otras estrategias enunciativas como marcas de subjetividad, la mayor cantidad de cláusulas relacionales pasivas con agentes nominalizados o abstractos, y procesos relacionales, materiales y mentales. Además, se destaca la referencia a cuestiones de cantidad o a lo que la función de investigación de las instituciones aún no tiene, no desarrolla. De estas evaluaciones se desprende o bien aquello en lo que las instituciones tienen poco desarrollo y ello se evalúa explícitamente (lo que falta, lo que es poco, bajo, etc.), o bien lo que aún no tienen y es evaluado implícitamente (con adjuntos modales). Unos y otros siempre en relación con evaluaciones positivas o recomendaciones, que mitigan las evaluaciones negativas, y con argumentos atribuidos a la propia universidad a partir de la voz de sus actores o de los propios informes de autoevaluación.

Las evaluaciones negativas destacan que la organización institucional de la función investigación debe ser clara, deben integrarse todas las estructuras, ser armónicas, trabajar interdepartamentalmente, el desarrollo de las diferentes áreas debe ser homogéneo, deben registrar todas las actividades y ser difundidas, además promover las áreas de mayor atraso, buscar el modo de valorización de la contribución de la Universidad a la comunidad regional,

nacional e internacional; por otra parte, debe tener un impacto acorde al número de proyectos de investigación, las líneas de trabajo deben ser acordes con las necesidades regionales, la distribución de los fondos propios para los proyectos de investigación debe mejorar.

En los distintos planos del análisis, la evaluación negativa no se presenta como controvertida respecto del informe de autoevaluación de las propias instituciones. Las debilidades parecen desprenderse de la autoevaluación y de las entrevistas realizadas, es decir de lo que la propia institución y sus actores observan en la propia universidad.

Finalmente, el discurso de la evaluación negativa es mayormente atributivo, la voz y la mirada es necesario inferirlas (excepto en alguno caso referido a política y gestión) y rara vez se reconoce qué debería hacerse para superar las debilidades. El estudio de las recomendaciones a continuación dará una orientación al respecto.

### **3.4. Tercer momento: La recomendación**

Como adelantamos, dado el lugar que ocupan las recomendaciones en los informes de evaluación externa, en estrecha relación con las evaluaciones negativas y positivas, su función es propositiva, de influencia en el interlocutor para que este ejecute una acción. Por otro lado, dado que señalan debilidades, su estudio despierta interés en este trabajo. Es decir, en vez de realizar juicios axiológicos negativos para valorar la gestión y las políticas, y sus resultados de investigación de una institución, los evaluadores realizan recomendaciones que implícitamente señalan debilidades y realizan proposiciones para subsanarlas.

La recomendación como acto de habla refiere a los cursos de acción que las instituciones deberían tomar para dar solución a las debilidades. Los estudios acerca de las recomendaciones como ilocuciones en los textos postulan la existencia de otras ilocuciones de apoyo, tales como la fundamentación y la indicación del propósito (Gallardo, 2009). Por un lado,

la fundamentación ayuda a lograr el objetivo y puede realizarse mediante en una cláusula causal explicativa. Por otro lado, la indicación del propósito se puede expresar por medio de un sintagma con la preposición *para*, también en una frase preposicional o en una cláusula relativa incluida en el sintagma que codifica la fuerza ilocutiva.

Dado el carácter deseable de las acciones, la modalidad del enunciado predominante en las recomendaciones es la deóntica. En los enunciados deónticos, relacionados con la necesidad o la posibilidad de actos realizados por agentes moralmente responsables (Lyons, 1980), se pueden distinguir dos entidades: la fuente que es la que da el permiso o impone la obligación, y el agente modal que es la persona de quien se espera que ejecute la acción propuesta o solicitada. Como sabemos en los informes de evaluación externa ambas entidades se encuentran implícitas, de modo que las recomendaciones se codifican con construcciones tales como “se recomienda”, el uso de verbos modales y del condicional de cortesía<sup>83</sup>. Los verbos modales, por una parte, marcan la participación del hablante en la situación de habla a través de la función interpersonal del lenguaje. A través de ellos el hablante asocia una indicación de su estatus y la validez de su propio juicio, tomando una posición

---

<sup>83</sup> De las distintas funciones que puede cumplir el condicional, una de ellas es condicional de cortesía. El condicional<sup>83</sup> remite a una acción posterior a otra pasada, anterior al presente del hablante, así crea distancia en el plano temporal entre la acción descrita por el verbo y el presente del habla. Una de las funciones del condicional<sup>83</sup>, es el condicional de ‘mitigación’, que a su vez adquiere dos formas: una de ‘cortesía’, mediante el cual se le pide al interlocutor que realice una determinada acción en forma explícita o implícita; y otra de ‘modestia’ mediante el cual se atenúa la fuerza de una afirmación. En el caso del condicional de cortesía se mitiga la fuerza ilocutiva del enunciado. Así una crítica o una petición es más cortés. El hablante expresa renuencia a influir sobre el oyente. En el caso del condicional de modestia también se atenúa la fuerza ilocutiva del enunciado, pero para anticipar críticas por parte del oyente. De acuerdo con Haverkate (1994), este uso del condicional crea un alejamiento ‘metafórico’ estableciendo una distancia en el plano de la comunicación entre el hablante y el oyente, aparentemente paralela a la que existe en el plano temporal entre la situación de la acción denotada y el presente del habla. De ese modo, se establece una distancia necesaria entre el hablante y el interlocutor (Escandell, 1996), atenúa la fuerza del contenido de la ilocución y no amenaza la imagen del interlocutor. Por otra parte, dado que la acción enunciada no se encuentra en el tiempo real, deja que el interlocutor elija o no su realización. Se trata de uno de los principios que define a la cortesía, el de “dejar opciones” a su interlocutor. El uso del condicional entraría en el marco de la cortesía ‘negativa’ (Escandell, 1996). Así que, para compensar esta descortesía, es decir, para suavizar la posible amenaza que constituye dicha solicitud, se recurre al condicional, con el fin de que redunde en beneficio del interlocutor. (Cfr. Vatrican, 2011.)

sobre lo obligatorio, probable, etc. de lo que está diciendo. Por otra parte, para matizar la fuerza ilocutiva del enunciado, con el condicional de cortesía, el hablante se distancia de su propuesta y expresa renuencia en influir sobre el otro. Es una estrategia de cortesía negativa. El condicional mitiga el razonamiento y así es más aceptable para los receptores. De este modo, las recomendaciones como actos de habla realizan la acción de pedirle algo al interlocutor; pero son “indirectos” porque se usan con una fuerza ilocutiva diferente de la previsible de acuerdo con su forma lingüística: el significado literal de la frase no corresponde con el contenido que el emisor quiere transmitir (Cfr. Escandell, 1995).

Entendemos que se hace necesario el estudio de las recomendaciones en este trabajo debido a la interrelación que estas establecen con las evaluaciones positivas y negativas en las distintas dimensiones; y, además, como ya dijimos las recomendaciones complementan a las evaluaciones negativas, dando cuenta de lo no desarrollado o lo desarrollado en forma insuficiente tanto en la dimensión de políticas y gestión de la investigación, como en la de resultados. Así, al 14% de evaluaciones negativas se le suma el 7% de las recomendaciones, de modo que -del corpus total- un 21% se ocupa de aspectos negativos de las instituciones.

La recomendación propone cursos de acción a las instituciones para dar solución a las debilidades halladas, con distintos matices: unas veces en forma necesaria u obligatoria; otras en forma de sugerencia o posibilidad. Esto es propio de la modalidad deóntica, aun cuando ni la fuente de la recomendación (el CPE), ni el agente que debería llevar a cabo las acciones (la universidad como institución) aparecen explicitados. En síntesis, las recomendaciones por un lado realizan la acción de orientar la acción del destinatario, pero además llevan implícitas valoraciones negativas.

Del total de recomendaciones del corpus, solo un 6% presenta alguna fundamentación que las justifique. En cambio, respecto del propósito al que apuntan las acciones propuestas, se explicita en un alto porcentaje (71%), con distintos recursos: la preposición “para”; algunas construcciones

preposicionales; cláusulas de relativo; gerundio. En el restante 29% de las recomendaciones, los propósitos quedan implícitos, no es posible reconocer la finalidad para la que se realizan.

En cuanto a las diferencias en el tratamiento discursivo, señalamos: por un lado, la cantidad de recomendaciones en cada supra dimensión: la dimensión de políticas y gestión constituye el 54% mientras que, para los resultados, el 46%. Por otro lado, en cuanto a los procesos, los relacionales tienen una frecuencia similar en ambas dimensiones, al igual que los materiales y mentales; la diferencia se encuentra en el mayor número de procesos existenciales en las políticas y gestión respecto de los resultados, según puede apreciarse en el siguiente Tabla.

**Tabla 3.6**

*Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por dimensión<sup>84</sup>*

<b>Dimensión/ Proceso</b>	<b>Política y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Relacional	55%	53%
Mental	8%	13%
Material	18%	25%
Existencial	21%	9%
Total	100%	100%

De acuerdo con la Tabla 3.6, en las recomendaciones, se observa un predominio de procesos relacionales lo que marca el carácter atributivo evaluativo, en relación con las variables que refieren a sistemas unificados de gestión y evaluación de calidad y resultados de la investigación. Los materiales, por su parte, si bien plantean propuestas explícitas, establecen una marcada ausencia de agentes y receptores.

<sup>84</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XX, se encuentran desagregados los procesos verbales las recomendaciones del corpus por institución.

En el corpus, la recomendación (modalidad deóntica) se presenta bajo las modalidades explícita e implícita (ver capítulo 2). Por un lado, la modalidad explícita elude la referencia al agente responsable de la recomendación y se manifiesta por el uso de verbos, adjetivos y sustantivos (nominalizaciones y frases nominales), que hacen explícita la fuerza ilocutiva de la recomendación. Por otro lado, la modalidad implícita se manifiesta mediante perífrasis modales (“deber”, “poder”, “tener”, “haber que”) o bien con referencia al agente potencial de la acción o bien sin esa referencia (verbos modales en voz pasiva, pasivas e impersonales con “se”, y cláusulas condicionales). A su vez, en una y otra modalidad, el uso del condicional de cortesía con el que el hablante se distancia de su propuesta, mitiga el razonamiento. La distribución en el corpus es la siguiente, distinguida por dimensiones.

**Tabla 3.7**

*Distribución de la modalidad deóntica en las recomendaciones por dimensión<sup>85</sup>*

<b>Modalidad</b>	<b>Políticas y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Explícita	48%	55%
Implícita	52%	45%

De acuerdo con la Tabla anterior, en las políticas y gestión, las recomendaciones explícitas e implícitas se encuentran equilibradas, el CPE usa una y otra forma para establecer obligación o conveniencia en las acciones que recomienda. En los resultados, en cambio, se reconoce una mayor frecuencia de la modalidad explícita con léxico deóntico, y menor frecuencia

<sup>85</sup> En el Anexo Capítulo 3, en la Tabla XXI, se encuentra la distribución de los tipos de recomendaciones (explícita e implícita) del corpus por institución.

de la implícita con verbos modales, fundamentalmente pasivos o impersonales.

El análisis que sigue se ocupa del estudio de las recomendaciones en las políticas y gestión de la investigación, por un lado, y los resultados, por otro: su realización léxico gramatical a partir de los procesos verbales y el tipo de modalidad deóntica que los acompañan<sup>86</sup>, en estrecha relación con las variables a los que refieren.

### **3.4.1. Las recomendaciones en las políticas y la gestión**

Las recomendaciones en las políticas y la gestión se encuadran en los criterios 1), 2), 3), 4) y 6) de la CONEAU. (Ver tabla 3.1.) Las propuestas hacen foco en: el establecimiento de criterios y la búsqueda de mecanismos sistemáticos para el apoyo a la investigación; el desarrollo estratégico de áreas disciplinares; la instalación de criterios precisos de evaluación; el aumento de la cantidad de recursos y la mejora de su distribución; la mejor difusión de estos resultados; el estudio del impacto real de las acciones que se realizan.

Respecto de las formas de las recomendaciones en esta dimensión, lo explícito ocupa el 48% y lo implícito el 52%<sup>87</sup>. Es leve la diferencia. En una y otra forma, la modalidad deóntica se manifiesta asimismo de acuerdo con lo conveniente y lo necesario. En las explícitas predomina lo necesario (75%) contra lo conveniente (25%). Y en lo implícito, lo posible ocupa el 69% y lo necesario el 31% (se expresa lingüísticamente por medio de el uso del condicional de cortesía y el uso de verbos modales como deber y poder). Es decir que el CPE recomienda en forma obligatoria sin mitigación cuando la forma es explícita; y cuando es implícita prefiere lo posible antes que lo

---

<sup>86</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XXII, se encuentra la distribución de la modalidad deóntica (conveniente/necesario) en las recomendaciones del corpus, por institución.

<sup>87</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XXIII, se encuentra la distribución de los tipos de recomendaciones (explícita e implícita) en las políticas y gestión de la investigación por institución.

obligatorio<sup>88</sup>. Así, en esta dimensión, lo importante, lo recomendable, lo posible se encuentra equilibrado con lo obligatorio, lo necesario, lo requerido explícitamente.

En cuanto a los procesos verbales en las recomendaciones del corpus, se distribuyen del siguiente modo: en primer lugar, relacional (55%); luego, se presentan procesos verbales existenciales (21%) y materiales (18%); finalmente, con menor incidencia procesos mentales (8%)<sup>89</sup>.

En los ejemplos que siguen se observa la explicitación de los propósitos como una necesidad propia de las recomendaciones, pero, por otra parte, a las fundamentaciones es necesario reconstruirlas por el contexto de los enunciados. Asimismo, ya sea en forma implícita, ya sea con el uso explícito de la construcción “recomendar”, en estos fragmentos se encuentran diferentes modos de realización de estos actos de habla.

3.29. (...) la reproducción ampliada de un cuerpo docente bien formado **se beneficiaría** mucho con una política más específica con este propósito. Si bien el IB, por ejemplo, puede asegurar su crecimiento a través de las becas y carrera de investigador de CONICET, y quizás también la FCA dado su desarrollo actual, y el ICB posiblemente esté en condiciones de hacerlo en un futuro no muy lejano, otras unidades académicas **requerirían** una estrategia más específica en este sentido. Es interesante en este aspecto la participación de la Universidad en el programa Erasmus Mundus, aunque sus resultados deberán evaluarse en el tiempo. (UNCUYO, 2012, p.46.)

---

<sup>88</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XXIV, se encuentra la distribución de la modalidad deóntica (conveniente/necesario) de recomendaciones en las políticas y gestión de la investigación por institución.

<sup>89</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XXV, se encuentran desagregados los procesos verbales de recomendaciones del corpus, referidos a políticas y gestión de la investigación por institución.

El fragmento 3.29, en primer lugar, refiere a la formación de recursos humanos y la acción recomendada “reproducción ampliada de un cuerpo docente bien formado” se acompaña del resultado de esa acción por medio de un proceso relacional de adquisición “se beneficiaría” en condicional de cortesía, que promete un rendimiento positivo en caso de que la institución decidiera expandiera su política de recursos humanos. En este caso, el propósito dado y referenciado por la construcción “con este propósito” remite a que la institución cuente con un cuerpo docente formado. La fundamentación, por su parte no se encuentra explicitada: es posible inferir las causas de esta recomendación: contar con un cuerpo de investigadores bien formado permite investigaciones y resultados. En segundo lugar, la recomendación también con un proceso relacional de posesión. “requerirían” en condicional de cortesía instala la necesidad de estrategias específicas que apunten al mismo propósito. El fragmento incluye un ejemplo de las acciones que la universidad viene realizando al respecto, así como una valoración positiva puesta como testimonio de lo que la institución puede lograr si sigue las recomendaciones realizadas.

En el siguiente fragmento referido al sistema de becas de la Universidad Nacional del Litoral, con una recomendación explícita se reclaman algunas precisiones de esta política, así como el estudio de su impacto.

3.30. Aunque estas becas de iniciación temprana a la investigación son percibidas como primer peldaño para el ingreso al sistema de ciencia y técnica, no se informa sobre el destino de los beneficiarios de las 359 becas asignadas desde el inicio de este Programa, ni su impacto sobre los cuadros docentes de la Universidad que los ha financiado. En ese sentido, **se reitera la recomendación** obrante en

la primera evaluación externa realizada por la CONEAU referida a estudiar el impacto real de estas acciones. (UNL, 2010, p.39.)

En 3.30, el fragmento inicia con la valoración positiva de las becas que la Universidad otorga, pero le siguen dos valoraciones negativas activadas por el adjunto modal negativo (no se informa el destino de los beneficiarios, ni el impacto de las becas). Luego llega la recomendación cuya fuerza ilocucionaria se activa a partir del proceso verbal de comunicación “se reitera”, que, por otra parte, ya fuera realizada anteriormente por la CONEAU. La recomendación apunta a lo que la institución omitió en su autoevaluación, en particular al impacto de las acciones sobre recursos humanos que viene realizando respecto de la investigación. En este caso, ni la fundamentación ni el propósito de la recomendación se encuentran explícitos.

El que sigue es otro fragmento que explicita la recomendación respecto de la divulgación necesaria acerca de la política editorial de la UNL.

3.31. Dado que la política editorial significa un gran esfuerzo institucional y. para facilitar la evaluación **se recomienda** que los títulos periódicos informen su status en los medios nacionales, regionales e internacionales de difusión del conocimiento, bases de datos e indicadores de impacto. (UNL, 2010, p.41.)

En 3.31, el proceso verbal de comunicación explicita la recomendación, mitigada por la pasiva con “se” (“se recomienda”) e iniciada con la cláusula subordinada sustantiva con núcleo verbal conjugado en pretérito imperfecto del modo subjuntivo. Esta cláusula subordinada expresa la posición deseada por los evaluadores. La subordinada sustantiva con la

forma verbal “informen” dispara un efecto de impersonalización, ya que no se explicita quiénes serían los responsables de llevar a cabo la acción sugerida, y coloca como participante a “los títulos periódicos”, y el pretérito imperfecto del modo subjuntivo del verbo “informar” regido por la necesidad relativa establecida con “se recomienda”. En este fragmento, tanto la fundamentación dada por “el gran esfuerzo institucional...” como el propósito (para facilitar la evaluación) solo son funcionales al acto de evaluación de la CONEAU y no lo son en relación con la mejora de la medición de las variables de la institución. Como en el caso anterior, se trata de lo que la institución no dice, no de lo que no hace.

En cuanto a las recomendaciones explícitas también se encuentran realizadas con formas en los que el hablante califica explícitamente su compromiso en cuanto a la verdad de la proposición expresada, como en el siguiente ejemplo.

3.32. **Es conveniente** que en los equipos de investigación se incorporen docentes con diferente tipo de dedicación ya que como se generan incentivos a la investigación, éstos también pueden alcanzar al académico de dedicación simple, estimulando así una mejor interrelación entre la investigación, las demandas del medio y la docencia. (UNPA, 2016, p. 58.)

En 3.32, la recomendación iniciada en “es conveniente” a partir del adjetivo axiológico positivo dispara la propuesta de una acción futura: la incorporación en los equipos de investigación de docentes con distintas dedicaciones. Esta recomendación se encuentra fundamentada y además se marca el propósito a partir del gerundio “estimulando”. La recomendación consiste en una sugerencia.

En la siguiente en recomendación, luego de la valoración positiva acerca de las políticas institucionales activas de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral respecto de los recursos destinados a la investigación y su distribución, se establece la necesidad de que dicha política se constituya como permanente.

3.33. También hay que destacar muy especialmente que los avances relativos son el resultado de políticas institucionales activas en esta materia. No obstante, **se estima preciso fijar políticas institucionales** permanentes que trasciendan los cambios de gestión, que permitan aumentar la cantidad de recursos y mejorar su distribución. (UNPA,2016, p. 66.)

En 3.33, a partir de una valoración positiva activada por la modalidad “hay que” y el infinitivo “destacar” así como la construcción adverbial “muy especialmente”, se introduce un conector de contraste que, en vez de contener una valoración negativa explícita, elige el recurso de la recomendación “se estima preciso”, y establece una necesidad objetiva enfatizada por el uso de la pasiva con *se*. Se observa además que el conocimiento se presenta como el resultado de una percepción.

Los ejemplos dan cuenta de los diferentes recursos por los que se realizan las recomendaciones acerca de las políticas y la gestión de la investigación. Concretamente, las variables se abocan, en primer lugar, en un 40% al criterio 1), respecto del desarrollo de políticas de apoyo a la función investigación, el establecimiento de criterios y la búsqueda de mecanismos sistemáticos para el apoyo a la investigación. En segundo lugar, un 30% refiere a los tipos de investigación que las instituciones debieran desarrollar y la difusión de los resultados de la investigación que se realiza (criterio 2). En tercer lugar, un 20% se ocupa de fuentes de financiamiento para el

desarrollo de la actividad. Finalmente, se encuentran recomendaciones referidas a Procesos de formación de posgrado (5%, criterio 4) y mecanismos de evaluación de los proyectos de investigación (5%, criterio 3)<sup>90</sup>.

Como veremos, en general, la CONEAU recomienda acciones para iniciar algunas políticas, antes que para profundizar o mejorar las acciones que ya realizan las instituciones.

### **3.4.2. Las recomendaciones en los resultados**

Las recomendaciones en las políticas y la gestión se encuadran en los criterios 2) y 6) de la CONEAU. (Ver tabla 3.1.) Las propuestas hacen foco en las siguientes variables. Respecto de la generación de proyectos y programas, los equipos de investigación y la difusión de los resultados, los evaluadores hacen hincapié en: un cuerpo docente bien formado, la difusión del conocimiento, estudios de impacto, el desarrollo de las ciencias básicas, de proyectos que aborden problemas concretos, e investigaciones más aplicadas y prácticas, generación de polos o nodos básicos de investigación, extensión y vinculación. Respecto de la articulación de la investigación con las actividades de docencia y de extensión, y el entorno institucional, las evaluaciones recomiendan: la ampliación de proyectos de investigación con impacto social y productivo, la distribución de la participación de los investigadores en la docencia y extensión; la mejora de los incentivos a la investigación para lograr una interrelación con las demandas del medio y la docencia. Respecto de las formas de las recomendaciones en esta dimensión, lo explícito ocupa el 55% y lo implícito el 45%<sup>91</sup>.

En cuanto a los procesos verbales en las recomendaciones del corpus, se distribuyen del siguiente modo: en primer lugar, relacional (53%); luego,

---

<sup>90</sup> En el Anexo del Capítulo 3, en la Tabla XXVI pueden observarse los criterios y variables de las recomendaciones.

<sup>91</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XXVII, se encuentra la distribución de los tipos de recomendaciones (explícita e implícita) en los resultados de la investigación por institución.

se presentan procesos verbales materiales (25%); finalmente, con menor incidencia procesos mentales (13%) y existenciales (9%)<sup>92</sup>.

A continuación, se plantean algunas características específicas de estas recomendaciones desde la perspectiva léxico gramatical: construcciones nominales deónticas, mitigación, voz pasiva, condicional de cortesía, modalidad deóntica implícita, uso de verbos modales, voz pasiva e impersonales.

El siguiente constituye un ejemplo con una construcción condicional para dar cuenta de la posibilidad de potenciar las actividades de investigación en diversas áreas de la Universidad Nacional del Nordeste.

3.34. Si en la Licenciatura en Economía, un área de fuerte potencial académico, **se desarrollara** una actividad de investigación más avanzada, **podría servir para potenciar** las investigaciones más aplicadas y prácticas que se desarrollan en otras áreas temáticas de la unidad académica, mejorando el perfil de conjunto de la investigación en la unidad académica. (UNNE,2005, p. 40.)

En 3.34, una construcción condicional, compuesta de un núcleo verbal conjugado en el imperfecto del modo subjuntivo en la prótasis (o condicionante) y el condicional imperfecto (del modo indicativo en la apódosis (o condicionado), establece una hipótesis en el futuro y presupone una aserción (inferencialmente, una evaluación negativa) (Montolío, 1999, pp. 3648 y 3671). De la modalidad condicional señalada en la prótasis (“Si en la Licenciatura en Economía... se desarrollara”) se desprende la siguiente aserción inferida: no se está desarrollando (valoración negativa). A su vez, en la apódosis (“podría servir para potenciar”) se indica que estos elementos inexistentes pueden tener como consecuencia unos mejores resultados. Por su

---

<sup>92</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XXVIII, se encuentran desagregados los procesos verbales de recomendaciones del corpus, referidos a los resultados de la investigación por institución.

parte con el gerundio “mejorando el perfil...” agrega una consecuencia posible y simultánea a la acción recomendada.

En 3.35, en relación con los proyectos orientados de la Universidad Nacional del Sur, la recomendación consiste en que la institución se esfuerce para ampliar la relación con organismos nacionales y provinciales.

3.35. Se considera que esta línea de proyectos orientados **podría ampliarse significativamente** si la UNS se esforzara en profundizar los lazos con organismos nacionales (consideremos que solamente posee acuerdos de cofinanciación con el INTA) y provinciales (se trata de proyectos con empresas de servicio y de control de la provisión de aguas). (UNS, 2012, p. 50.)

En este fragmento, la subordinada sustantiva del verbo mental de cognición “se considera” (mitigado con la pasiva con “se”) inicia la recomendación con una construcción condicional con verbo modal: el núcleo verbal principal “podría ampliarse” conjugado en el tiempo condicional del modo indicativo en la apódosis y el núcleo verbal de la prótasis “se esforzara” en pretérito imperfecto del modo subjuntivo. La prótasis presenta un mundo posible futuro que podría derivar en la apódosis. Este estado de cosas presentado por la prótasis como acción a realizar activa la recomendación adelantando su resultado, que además es modalizada con el adverbio “significativamente”, que implica un juicio sobre la realidad.

En 3.36, la CONEAU llama la atención a la Universidad Nacional de Santiago del Estero respecto de la necesidad de que la institución atienda los desarrollos en ciencias básicas, así como lo hace respecto de proyectos locales y regionales.

3.36. Cabe señalar que, en la UNSE, la función investigación cuenta con una marcada orientación hacia la solución de problemas locales y regionales. Gran parte de los esfuerzos institucionales se concentran en esta prioridad, que se encuentra muy presente tanto en las autoridades como en los miembros de la comunidad universitaria. Tal situación **otorga una identidad clara al tiempo que podría provocar una menor atención** al desarrollo de las ciencias básicas y el impacto de tal desarrollo en las nuevas tecnologías orientadas a la solución de los problemas concretos mencionados con anterioridad. (UNSE, 2019, p.71.)

En el fragmento, luego de la valoración positiva “otorga una identidad clara”, la subordinada adverbial activa la fuerza ilocucionaria de recomendación con verbo modal deóntico en condicional, en este caso con léxico negativo (podría provocar una menor atención”. Esta construcción presenta un mundo posible futuro, una especie de pronóstico de continuar la institución con las mismas acciones. Así, a partir de ello, se infiere que, si la Universidad destinara políticas al desarrollo de proyectos de ciencias básicas, lograría los mismos resultados que obtiene con investigaciones aplicadas. A la realidad de las acciones evaluadas positivamente, con la recomendación negativa se activa inferencialmente una fuerza de crítica negativa que podría ser subsanada en el futuro. Se infiere que la CONEAU considera que las universidades deben desarrollar proyectos en ciencias básicas y aplicadas, aunque sin fundamentación explícita para tal principio.

En 3.37, la recomendación a la Universidad Nacional del Litoral consiste en la sugerencia de revisión de la información aportada por la Universidad.

3.37. Se consignan 25 investigadores con categoría asignada para el Programa de Incentivos a Docentes Investigadores pertenecientes a un instituto del CONICET. Esta información **debería revisarse**, dado que la asignación de incentivos a miembros de Institutos de Investigación no resulta congruente con el requisito en docencia de grado exigido por el sistema. (UNL, 2010, p. 40.)

En este caso se activa una fuerza ilocucionaria de evaluación negativa mitigada por la modalización deóntica a partir del verbo modal “deber” en condicional de cortesía y el uso de la tercera persona impersonal. La modalidad deóntica realizada en el verbo modal “debería” indica aquello que los evaluadores consideran correcto, en este caso, el proceso verbal mental de percepción “revisar” invita a la institución a analizar los datos aportados por la institución, antes que a accionar respecto de políticas específicas respecto de la cuestión. En este caso se fundamenta la propuesta de la acción de revisar con una valoración negativa “no resulta congruente” relativa a la exigencia del Programa de incentivos respecto de que los investigadores realicen docencia.

Los ejemplos anteriores permiten reconocer la variedad de estrategias de las recomendaciones referidas a los resultados que, al igual que la dimensión de las políticas y la gestión, se despliega en diferentes recursos y atraviesa todas las variables. En los resultados, se encuentran menor cantidad de recomendaciones y un mayor uso de procesos materiales, a partir de los cuales el CPE orienta acciones concretas para superar las debilidades. Asimismo, el comité evaluador usa los distintos recursos a veces explícitos a veces implícitos para enfatizar la necesidad o la conveniencia de determinadas acciones, entre ellos el uso del condicional de cortesía y verbos modales.

Respecto de la incidencia de las recomendaciones en esta dimensión, la distribución es la siguiente: el 75% para el criterio 2), referido a la formación de recursos humanos en investigación, la transferencia del conocimiento, el desarrollo de proyectos de las ciencias básicas y aplicadas; y el 25% para el criterio 6), referido a la articulación de la función I+D+i con el resto de las funciones de la universidad y la relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional<sup>93</sup>.

Finalmente, en las recomendaciones para los resultados, lo conveniente y lo necesario reciben una realización equitativa, un 51% para el primero y un 49% del segundo<sup>94</sup>. Esta distribución permite observar la alternancia de una y otra modalidad deóntica en relación con las propuestas realizadas por el CPE.

### **3.4.2. Las recomendaciones, en síntesis**

El análisis de las recomendaciones de la CONEAU permite reconocer las acciones que el CPE propone para subsanar las debilidades de las instituciones, de ahí el interés de identificar en ellas las valoraciones negativas implícitas. Las recomendaciones oscilan entre lo conveniente y lo necesario, se presentan como lo deseable y como lo obligado, pero mitigadas con el uso de la tercera persona impersonal que aleja el juicio categórico; sin agente explícito que realice las acciones propuestas; el uso del condicional de cortesía y de verbos modales.

Respecto del tratamiento que reciben las variables en las recomendaciones, se observa la explicitación de los propósitos de estas como una necesidad propia de las recomendaciones. No ocurre lo mismo con las fundamentaciones, a estas es necesario reconstruirlas por el contexto de los

---

<sup>93</sup> En el Anexo del Capítulo 3, en la Tabla XXVI pueden observarse los criterios y variables de las recomendaciones.

<sup>94</sup> En el Anexo Capítulo 3, Tabla XXIX, se encuentra la distribución de la modalidad deóntica (conveniente/necesario) de recomendaciones en los resultados de la investigación por institución.

enunciados. En cuanto a los procesos verbales de las recomendaciones, cuando la referencia es a las variables de sistemas unificados de gestión y evaluación de calidad y resultados de la investigación, se observa un predominio de procesos relacionales, destacándose así el carácter atributivo evaluativo. Cuando las variables refieren a desarrollo de políticas de apoyo a la función investigación o bien a los resultados esperados, los procesos verbales más usados son los materiales que remiten a acciones puntuales a realizar por las instituciones que permitan superar debilidades, y se encuentran acompañados a su vez por verbos modales o construcciones impersonales.

Los recursos utilizados en las recomendaciones, ya sea respecto de las funciones que las acompañan (fundamentación y propósito), ya sea en su realización lexical y gramatical (procesos verbales predominantes, verbos modales y uso del condicional de cortesía), permiten inferir las valoraciones negativas que se encuentran implícitas: los evaluadores señalan lo que aun las universidades no tienen (incorporación a la investigación de docentes con distintas dedicaciones; difusión de los resultados de investigación; creación de estructuras más específicas para gestionar la investigación; desarrollo de áreas que trabajen en la frontera del conocimiento; desarrollo de investigaciones más aplicadas y prácticas; establecimiento de políticas más específicas; homogeneización de criterios y búsqueda de mecanismos para el apoyo a la investigación; captación de investigadores formados fuera de la universidad; fijación de políticas institucionales permanentes), o bien lo que se encuentra poco desarrollado (reproducción ampliada de un cuerpo docente bien formado; ampliación de línea de proyectos orientados; mayor atención al desarrollo de las ciencias básicas; mejor cuantificación de las participaciones en la investigación; adopción de criterios más precisos de evaluación), y realizan la propuesta de acciones futuras para subsanar esas faltas.

Ha sido posible también reconocer las variables en las que hacen hincapié las recomendaciones y, en particular, la ausencia de

fundamentaciones que permitan comprender la importancia para las instituciones de contar con determinadas políticas.

### **3.5. Conclusiones: el caso de la CONEAU**

El análisis de la función investigación en los informes finales de la CONEAU ha permitido reconocer cómo este organismo valora la investigación en las universidades, cuáles son las variables, qué contempla, y qué propone y recomienda para mejorar la calidad de esa función. Todo ello a partir de las debilidades y fortalezas que la CONEAU señala en los informes, primero, y de las recomendaciones que realiza a las instituciones evaluadas, luego.

Los informes de evaluación de la CONEAU comparten con los discursos evaluativos propiamente dichos algunas características tales como la falta de una argumentación sistemática y fundamentación, y el estatus del enunciador como especialista en su respectivo dominio. En el corpus analizado, si bien el enunciador de los informes no debe validar su autoridad (ya que esta está dada por la situación comunicativa), se observan cuidados y recaudos a nivel enunciativo, sintáctico, semántico y pragmático al momento de evaluar.

El discurso de la evaluación de la CONEAU se construye a partir de estrategias diferenciadas según se trate de señalar fortalezas o debilidades, o realizar recomendaciones. No obstante, pueden señalarse como estrategias generales las siguientes: carencia de participantes y agentes; falta de responsables y afectados en los procesos verbales; nominalizaciones en lugar de verbos conjugados; cláusulas pasivas e impersonales; uso de estrategias valorativas (subjektivemas, modalizadores); cláusulas relacionales, abstracciones y nominalizaciones; empleo mitigador del modo subjuntivo o del condicional frente al indicativo; modalizadores estrategias propositivas y de mitigación con un alto nivel de implicaturas.

Respecto de la enunciación de la evaluación de la función investigación en los informes, las estrategias discursivas buscan crear efectos de objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión para referirse al objeto de evaluación, característica que comparte, por ejemplo, con los discursos científicos. Por ello los informes buscan el efecto descriptivo, transparente, sin marcas de subjetividad, de modo que las observaciones carecen de implicación personal; en su lugar se prefieren las estructuras impersonales y nominalizaciones. Todo ello genera un discurso de evaluación que toma distancia, fragmentado, abstracto, que aleja el compromiso del evaluador y construye un enunciador que va –en puntillas- de la valoración a la proposición de acciones.

Como propiedades exclusivas que terminan de configurar los informes objeto de análisis como clase textual, se destaca la diferencia en el tratamiento discursivo que reciben las variables, según se evalúen políticas o resultados de investigación en las valoraciones positivas. El carácter subjetivo del discurso permite distinguir matices de acuerdo con que se trate de políticas y el uso de adjetivos evaluativos axiológicos, o resultados y el uso de adjetivos evaluativos no axiológicos. En este discurso, las políticas no se pueden cuantificar por ello se apela a configurarlas a partir del concepto de calidad. Sin embargo, lo que indican los informes en general es el grado de desarrollo que alcanza la política en la institución. Los resultados, en cambio, se valoran de acuerdo con la cantidad, aunque tengan jerarquías diferentes según lo mostrado en el análisis de las evaluaciones positivas. Por otra parte, en ambas dimensiones, la valoración negativa se realiza tanto en forma explícita, a partir de recursos léxicos negativos, como en forma implícita, marcada con adjuntos modales negativos. A diferencia de los resultados, en las evaluaciones negativas de la política y la gestión es posible hallar formas mentales de percepción, que muestran un rasgo más subjetivo de los evaluadores. En cuanto a las recomendaciones, se distinguen entre las atributivas relacionadas con variables de sistemas unificados de gestión y evaluación de calidad y resultados de la investigación, marcadas por procesos

verbales relacionales; y las experimentales (perceptivas o cognitivas) relacionadas con el desarrollo de políticas de apoyo a la función investigación acompañados a su vez por verbos modales o construcciones impersonales.

Asimismo, la evaluación es atribuida a entidades (evaluadas a través de sustantivos y adjetivos) en las fortalezas; y a proposiciones, en las debilidades (evaluadas a través de verbos impersonales y pasivos y modalizadores). Así, en el discurso de la evaluación, puede observarse cierta asociación, entre la escala de positivo/negativo y la evaluación de entidades a través de sustantivos y adjetivos subjetivos, por un lado; y entre la escala de obligatorio/optativo y la evaluación de proposiciones a través de verbos modales y modificadores de modalidad (elementos gramaticales acotados), por el otro.

En síntesis, los evaluadores valoran de manera diferenciada según se trate de políticas y gestión o resultados de investigación, según hemos visto a lo largo de este capítulo. En el siguiente cuadro se sintetizan esos hallazgos:

**Tabla 3.8**

*Escalas de valoración por evaluación y dimensión*

<b>Evaluación/ Dimensión</b>	<b>Evaluaciones positivas</b>	<b>Evaluaciones negativas</b>	<b>Recomendaciones</b>
<b>Políticas y gestión</b>	lo bueno y positivo	Lo que falta y lo no desarrollado	Lo conveniente y lo necesario (mayor énfasis en lo necesario)
<b>Resultados</b>	lo importante y lo sólido	Lo escaso, insuficiente y dispar	Lo conveniente y lo necesario (mayor énfasis en lo conveniente)

Mientras que lo positivo se explicita, se destaca y jerarquiza según su importancia; lo negativo, se presenta como incompleto e insuficiente; y lo recomendado, oscila entre lo necesario y lo conveniente, en distinto grado.

El análisis realizado nos permite concluir que para la CONEAU la función investigación en las universidades debe contar con políticas, normativas y estructuras con las siguientes características:

- existencia de una tradición en investigación, normativas específicas y permanentes de la función y estructuras para gestionar la investigación;
- trabajo interdepartamental y políticas científicas interdisciplinarias;
- mecanismos para el apoyo a la investigación.

Y respecto de los resultados de las políticas y la gestión en las diferentes variables, las instituciones deben contar con:

- cantidad y calidad de los recursos humanos en investigación;
- existencia de programas y proyectos;
- nivel de la producción de las investigaciones promoción de áreas de mayor atraso registro de las actividades y difusión de resultados;
- líneas de trabajo acordes con las necesidades regionales;
- distribución adecuada de los fondos para los proyectos de investigación.

Las evaluaciones de la CONEAU apuntan a estas variables, ya sea que se las valore positivamente porque las instituciones ya cuenten con su desarrollo, ya sea que lo hagan negativamente ante la falta o déficit, o bien ya sea que las recomienden para su desarrollo futuro.

Para finalizar, nos interesa aquí dedicar un apartado a un concepto que constituye uno de los lineamientos fundamentales de la evaluación externa y que es necesario por ello reconocer en los informes analizados. Se trata del concepto de *calidad*. Si la evaluación externa se realiza en función de lograr la calidad institucional, ¿en qué consiste la calidad institucional respecto de

la investigación? ¿Es posible pensar la calidad en cada institución independientemente del resto del sistema universitario? ¿Cuáles serían los indicadores de esa calidad, a partir de qué criterios se establecen? ¿Qué lugar ocupa la autonomía universitaria en la evaluación de la CONEAU? Las preguntas sugieren variadas respuestas. Por un lado, para el CPE pareciera que el desarrollo de determinadas políticas garantiza la calidad, sin embargo, el contenido de esa calidad no se explicita y adquiere la forma de lo enumerativo o bien cuantitativo. En tanto, el lugar de los resultados respecto de la calidad tampoco se reconoce, aquí sí funciona la cantidad.

Los criterios establecidos por la CONEAU -abiertos y constituidos por dimensiones amplias con estándares básicos poco explicitados- llevan implícitos la idea de calidad. Por ello, del análisis realizado del corpus se pueden reconocer algunos de ellos: la asignación de recursos y uso eficiente de ellos; estructuras organizativas; pertinencia de los resultados en ciertas áreas científicas con relación a las necesidades nacionales; mayor articulación entre universidad y sociedad, entre otros (ver Cuadro 3.1). Sin embargo, el concepto de calidad es un gran implícito en lo informe, debe inferirse y constituirse a partir de los resultados que se esperan de las instituciones.

## **CAPÍTULO 4: EL DISCURSO DE LA EVALUACIÓN II: EL CASO DEL PEI**

El proceso de evaluación propuesto por el Programa de Evaluación Institucional (PEI) del Ministerio de Ciencia y Tecnología prevé tres etapas tal como fuera expuesto en el capítulo 1. Los informes de evaluación objeto de nuestro estudio son redactados por el Comité de Evaluadores Externos (CEE), luego de la visita a la institución evaluada. Asimismo, el PEI establece que el informe de evaluación externa: “ofrecerá una mirada independiente, analítica y valorativa sobre el objeto evaluado” (PEI, 2010). El cuerpo de evaluadores está constituido por “destacados” miembros de la comunidad científica y tecnológica nacional e internacional, quienes tienen como tarea “valorar los logros y desafíos que las universidades enfrentan en el desarrollo de la función I+D, las propuestas surgidas de la autoevaluación y efectuar recomendaciones para su mejoramiento” (PEI, 2010, p. 6). Se propone una mirada holística de la institución que incluya el modo en el que la institución articula con el resto de las funciones de la universidad y cómo se vincula con las demandas y necesidades del contexto local y regional.

La *Guía para evaluación externa de la función I+D* (PEI, 2010) indica que el informe de evaluación deberá dar cuenta de “las actividades realizadas durante la visita y de la información analizada, valorará la autoevaluación de la institución y desarrollará sus propios análisis, observaciones y recomendaciones” (PEI, 2010, p. 23). Para orientar la tarea de los evaluadores, se propone una serie de preguntas organizadas en las dimensiones de análisis propuestas. El documento sostiene que los juicios que realicen los evaluadores deben estar fundamentados “señalando las principales fortalezas y debilidades encontradas en la institución” (Op. cit., 2010, p. 23).

En síntesis, los documentos del PEI -respecto de los informes de evaluación externa- sostienen que en ellos el CEE deberá dar cuenta de su

mirada que incluye análisis y valoración de logros (fortalezas) y desafíos (debilidades), además de recomendaciones. Se destaca también la “mirada holística” acerca de la función y el perfil de los evaluadores.

En el siguiente fragmento, el CEE plantea explícitamente el propósito de la evaluación externa de la Universidad Nacional de Cuyo:

4.1. La variedad y pluralidad que exhibe la UNCuyo llega en algunos casos a la dispersión, dificultando el intercambio de experiencias y las construcciones conjuntas. Al respecto, la historia, las costumbres, las estructuras administrativas y los sistemas de incentivos colaboran en la fijación de conductas y la asunción de creencias que entran en conflicto con cierta orientación y cambios que se desean introducir. El presente Informe de Evaluación Externa no tiene otro propósito que aportar a la detección y superación de algunas de estas dificultades. Se ha dicho que planear no consiste en decidir hoy qué se quiere hacer mañana sino en decidir qué debe hacerse hoy para crear las capacidades que permitan ampliar las posibilidades de elección en ese futuro. Este es el espíritu que anima al Informe de Evaluación Externa, elaborado desde la perspectiva del observador externo y teniendo muy en cuenta tanto el Informe de Autoevaluación como la voz de los entrevistados durante la visita a la Institución. (UNCUYO, 2012, pp. 5-6)

En este fragmento, el CEE establece su objetivo a partir de las dificultades que encuentra en la institución: colaborar en la detección de las dificultades y la búsqueda de soluciones. Subraya además que la mirada es desde una evaluación externa y se establecen como insumos la autoevaluación y las entrevistas a los diferentes actores. La evaluación así planteada pareciera un trabajo en conjunto con la institución, que reforzaría lo planteado como desafío por la propia universidad.

De acuerdo con los objetivos de este trabajo, la tarea en este capítulo es analizar los informes de las evaluaciones externas del corpus, realizados por el Programa de Evaluación Institucional (PEI, MINCyT). En lo que sigue nos ocuparemos del análisis de las formas lingüísticas y discursivas en estrecha relación con las dimensiones y variables, allí donde se pone de manifiesto la función evaluativa sobre la investigación de las universidades, para luego interpretar los hallazgos textuales a partir de algunas características relevantes del contexto.

El análisis que sigue se centra en las evaluaciones externas seleccionadas del PEI durante el periodo 2010-2016<sup>95</sup>, de acuerdo con los criterios establecidos en el capítulo 2. Ellas son las siguientes: Universidad Nacional de Quilmes (UNQ, 2016<sup>96</sup>); Universidad Nacional del Sur (UNS, 2010); Universidad Nacional del Litoral (UNL, 2013); Universidad Nacional de Cuyo (UNCUYO, 2012); Universidad Nacional del Nordeste (UNNE, 2013); Universidad Nacional de Tucumán (UNT, 2015); Universidad Nacional de la Patagonia Austral (UNPA, 2016).

#### **4.1. La evaluación de la investigación**

Los apartados identificados como evaluación en el corpus<sup>97</sup> se identifican con las siguientes dimensiones y variables<sup>98</sup>.

---

<sup>95</sup> Se sigue el mismo criterio de informes finales de la CONEAU: el período es 2009-2019 y las universidades son las mismas, solo cambia la Universidad Nacional de Santiago del Estero, ya que no cuenta en ese período con evaluación del PEI y en su lugar la reemplaza la Universidad Nacional de Tucumán que corresponde a la misma región.

<sup>96</sup> Las citas textuales se identificarán con la sigla de la universidad y el año de publicación del informe final de evaluación.

<sup>97</sup> Solo se analizarán los apartados que reciben la identificación de “evaluación” dentro de los informes de evaluación, ya que los restantes apartados constituyen una síntesis del contenido de los primeros (resumen ejecutivo, desarrollo de la evaluación externa, gestión de la función I+D+i dentro de lo instituto de la universidad, y conclusiones y líneas de mejoramiento propuestas).

<sup>98</sup> Estas dimensiones desagregan las dimensiones que establece el MINCyT acerca del Programa de Evaluación Institucional en la *Guía para la Autoevaluación de las Instituciones de Ciencia y Tecnología*. (Secretaría de Articulación Científico-Tecnológica. Subsecretaría de Evaluación Institucional. Programa de Evaluación Institucional. 2010), ya mencionadas en el capítulo 1 de este trabajo.

**Tabla 4.1***Dimensiones y variables del PEI*

<b>Dimensión</b>	<b>Variables</b>
1. Marco institucional en que se desarrolla la función.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Relación entre el marco normativo y la organización de la función I+D+i.</li><li>• Inserción de la función dentro del plan de desarrollo institucional.</li><li>• Claridad de la misión y objetivos.</li><li>• Correspondencia y coherencia con las políticas del sector; y las demandas de los sectores sociales y económicos.</li></ul>
2. Política y estrategias.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Eficacia del planeamiento estratégico.</li><li>• Desarrollo de áreas de demanda regional y áreas de vacancia.</li><li>• Desarrollo de equipos formados para la función.</li><li>• Promoción de actividades científicas y tecnológicas.</li><li>• Impacto de la actividad.</li><li>• Asignación de becas e implementación de programas de desarrollo.</li></ul>
3. Gestión de la función I+D+i.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Uso de los recursos disponibles y cumplimiento de los objetivos y actividades de la institución.</li><li>• Administración de las asignaciones presupuestarias.</li><li>• Adecuación de los sistemas a la gestión científico-tecnológica.</li><li>• Desarrollo de herramientas y recursos humanos para la gestión.</li></ul>
4. Recursos humanos comprometidos en la función I+D+i.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adecuación de la cantidad y calidad de los recursos humanos.</li><li>• Vigencia de las políticas de ingreso, permanencia, promoción y egreso del personal.</li></ul>
5. Infraestructura y equipamiento para el desarrollo de la función.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vigencia de las medidas de higiene, seguridad y de cuidado socioambiental a los estándares internacionales.</li><li>• Condición de la infraestructura y el equipamiento</li></ul>
6. Actividades de I+D+i y sus productos.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Productividad, relevancia y calidad de la producción científico-tecnológica.</li><li>• Relevancia en la formación de recursos humanos externos de excelencia.</li></ul>
7. Articulación de la función I+D+i con el resto de las funciones de la universidad.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Articulación con la formación de pregrado, grado y posgrado.</li><li>• Relación con extensión, vinculación y transferencia.</li></ul>
8. Relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional	<ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimiento de las demandas de los sectores usuarios.</li><li>• Eficiencia en las respuestas a las necesidades del sector.</li><li>• Relevancia de la relación con otras instituciones nacionales y extranjeras de excelencia.</li></ul>

Dado que pueden observarse diferencias en cuanto al tratamiento discursivo de las dimensiones que generan a su vez significados específicos, las agruparemos en dos grandes supra dimensiones: una relacionada con el marco institucional, políticas y gestión, en términos de estrategias institucionales que impactan en el desarrollo de la investigación de cada institución, y la otra correspondiente a los resultados de esas estrategias respecto de: los recursos humanos dedicados a la investigación, la producción (transferencia y vinculación), la infraestructura destinada a la función, las relaciones con las restantes funciones de la universidad, y con el contexto nacional e internacional. Como en el caso de la CONEAU, en el corpus, distinguimos valoraciones positivas y negativas, que ponen en juego la función evaluativa de los discursos (Heinemann y Viehweger, 1991) y recomendaciones, que proponen acciones a desarrollar y establecen condiciones específicas de parte del enunciador (evaluador) y del destinatario (evaluado) (Gallardo, 2009).

En cuanto a la extensión de la evaluación propiamente dicha en los informes del corpus, la cantidad de palabras es 85.333, y el porcentaje que ocupan las evaluaciones, 31%. Como en el caso de la CONEAU, ordenamos el análisis diferenciando evaluaciones positivas, evaluaciones negativas y recomendaciones. A continuación, en la Tabla 4.2, se discriminan los porcentajes que ocupan de las evaluaciones propiamente dichas en cada institución.

**Tabla 4.2**

*Cantidad de palabras de la función investigación y porcentaje de cláusulas de evaluaciones*

<b>Universidad</b>	<b>UNQ</b>	<b>UNS</b>	<b>UNL</b>	<b>UNCUY</b>	<b>UNNE</b>	<b>UNT</b>	<b>UNPA</b>	<b>Totales</b>
<b>Palabras</b>	12424	12785	11919	6499	14929	8579	18198	85333
<b>Evaluación positiva</b>	15%	14%	15%	12%	10%	9%	11%	12%
<b>Evaluación negativa</b>	5%	8%	3%	47%	16%	25%	8%	13%
<b>Recomendaciones</b>	6%	6%	3%	5%	11%	7%	6%	6%
<b>Porcentaje evaluaciones</b>	26%	28%	21%	64%	37%	41%	25%	31%

De acuerdo con esta Tabla, del 31% que ocupan las evaluaciones en los informes de evaluación externa del corpus, el 12% corresponde a las evaluaciones positivas, el 13% a las negativas y el 6% a las recomendaciones. Respecto de las recomendaciones, dado que aconsejan la realización de acciones a realizar, llevan implícita la falta de desarrollo de distintos aspectos de la investigación en las instituciones, y por ello se vinculan estrechamente con las valoraciones negativas. De este modo, ambas se consideran en conjunto, y así alcanzan el 19% del corpus.

En la Tabla 4.2, se observa también la distribución del tipo de evaluaciones por institución. El espacio dedicado en cada informe a unos y otros tipos de evaluación no responde a un patrón explícito. Ello está en estrecha relación con la perspectiva adoptada por los evaluadores y su estilo de valoración. Mientras que la cantidad de valoraciones positivas de todas las universidades (entre un 9% y un 15%) y las recomendaciones (entre un 6% y un 11%) guardan un cierto equilibrio, si se ponen en relación todos los informes del corpus, no sucede lo mismo con las negativas. Puede reconocerse rápidamente una brecha entre un 5% y un 47%: en UNCUIYO y UNT alcanzan un mayor porcentaje las valoraciones negativas. Las recomendaciones, por su parte, tienen en todas las instituciones una incidencia menor que las evaluaciones positivas y negativas. Estas observaciones solo tienen un interés contextual, ya que nuestro estudio se centra en las estrategias de evaluación que nos permitan reconocer qué y cómo se evalúa a las universidades.

En cuanto a la estructura discursiva de los informes, las dimensiones mencionadas más arriba ordenan la exposición en apartados que se identifican como tales en todos los informes, siempre en el mismo orden. Asimismo, las secuencias discursivas en los apartados difieren: es posible encontrar apartados mayormente descriptivos que habilitan evaluaciones en relación con la temática, o bien apartados mayormente evaluativos con menor cantidad de descripciones, solo las necesarias para habilitar las diferentes valoraciones y recomendaciones. En efecto, fortalezas, debilidades y recomendaciones se

sucedan según lo exijan las observaciones del CEE. En ocasiones también se presentan en un mismo fragmento valoraciones positivas, negativas y recomendaciones<sup>99</sup>.

Como en el caso de los informes de evaluación externa de la CONEAU (cap. 3), a continuación, se estudian los aspectos textuales y discursivos de la evaluación positiva, la negativa y la recomendación del PEI, de modo de reconocer las estrategias de su construcción, cómo significan respecto de las dimensiones y variables propuestas en los informes de evaluación, y -en definitiva- cuál es la concepción del propio PEI respecto a cómo debe desarrollarse la investigación en las universidades. De este modo, el análisis permitirá visibilizar qué lugar ocupa la evaluación propiamente dicha en los informes, cómo se construye, cómo dialoga con los distintos aspectos de las instituciones objeto de evaluación, qué se espera de la investigación en la universidad. Todo ello, a partir de la fuerza ilocucionaria de los actos de habla, la enunciación, la modalidad, los aspectos sintáctico-semánticos, los implícitos. Así, tanto las evaluaciones explícitas, dadas por el uso de recursos léxico-gramaticales, como los procesos inferenciales, activados por el cotexto y el contexto, ambos activan las fuerzas ilocucionarias positiva, negativa y de recomendación, y permiten identificar los estándares a los que responde la evaluación.

Como ya hemos planteado en el capítulo 3, la fuerza ilocutiva de las evaluaciones tiene un carácter subjetivo en la medida en que se expone la opinión de un enunciador sobre un referente. Si bien se trata de evaluadores reconocidos por su prestigio, tanto el proceso previo de análisis como la redacción de los informes se realizan desde una perspectiva subjetiva de valoración. Mirada esta que, si bien puede ser discutida por la institución quien -una vez finalizado el proceso- puede expresar abiertamente su

---

<sup>99</sup> En varios fragmentos es posible encontrar evaluaciones positivas junto a negativas o recomendaciones. Analizaremos estos fragmentos al momento de analizar las evaluaciones negativas y recomendaciones, ya que en general los informes conceden evaluaciones positivas para inmediatamente contrastar, limitar su alcance, enfatizar un aspecto negativo o un aspecto a revisar.

desacuerdo con toda o parte de la evaluación, tiene un carácter performativo evidente, crea un nuevo estado de cosas.

El análisis que sigue se organiza en tres momentos. Primero, las evaluaciones positivas; segundo, las evaluaciones negativas; y tercero, las recomendaciones, como complementación de la evaluación.

#### **4.2. Primer momento: La evaluación positiva**

En la evaluación positiva del corpus, los enunciados proyectan un valor de verdad como si esta estuviera contenida en los propios enunciados, así la relación entre el enunciador y enunciatario (modalidad enunciativa) es declarativa o asertiva. Por su parte, dado que, a partir de distintos recursos lexicales y gramaticales, se establecen juicios de valor (Kerbrat-Orecchioni, 1993), la modalidad de enunciado es apreciativa o evaluativa.

Entre los recursos léxico-gramaticales que se emplean para dar cuenta de la fuerza ilocucionaria de las evaluaciones positivas (EP), se encuentran: el léxico positivo y las escalas de valores que comportan, y los participantes y procesos verbales.

En cuanto al uso de léxico positivo raramente es exclusivo o atribuible a los informes de evaluación objeto de estudio. Se trata de un léxico genérico cuyo valor se determina cotextual y contextualmente. Se realiza en distintos tipos de palabras o sintagmas: verbos o sintagmas verbales (*fortalecer, destacar, intensificar, resaltar, consolidar, estimular, promover*); sustantivos o sintagmas nominales (*fortaleza, esfuerzo, desarrollo, capacidad, interés, eficiencia, pericia, impacto, progreso*), adjetivos o sintagmas adjetivales (*eficaz, bueno, positivo, importante, destacable, valioso, significativo, atractivo*); y adverbios o sintagmas adverbiales (*adecuadamente, regularmente, positivamente*)<sup>100</sup>.

---

<sup>100</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXX, se encuentra la distribución del léxico positivo de las evaluaciones positivas del corpus por institución.

El tipo de palabra privilegiado es el adjetivo, frecuentemente utilizado en sintagmas nominales, en cláusulas con verbos de procesos relacionales, materiales y mentales de percepción (Cfr. Capítulo2).

En general, el léxico evaluativo positivo se encuentra explícito (no sucede lo mismo en las evaluaciones negativas). Este léxico en algunos casos es inherentemente positivo y en otros es necesario acudir al cotexto o contexto para su interpretación.

Para el análisis sintáctico-semántico de las evaluaciones positivas, estudiamos asimismo las cláusulas con las que se representan los participantes y los procesos o acciones. Ello permite determinar cómo significan y se construyen identidades y relaciones sociales, conocimientos y creencias en la evaluación de la investigación.

En cuanto a los participantes (tipos de agente: animados, inanimados, abstracciones), encargados de representar los acontecimientos y situaciones a los que se refieren los textos, predominan las nominalizaciones y abstracciones, que promueven la impersonalidad en el estilo como efecto de la supresión de participantes y producen un efecto de objetivación. Se suprimen los participantes y se ponen de relieve las prioridades temáticas. Así, los objetos pasivizados parecen agentes, su función real de afectados se borra, y ello produce un efecto de objetivación. En raras ocasiones, el participante es la propia universidad en el rol de agente: La **UNL**... (UNL, 2010); La **Universidad**... (UNS, 2012).

Por otra parte, para comprender cómo organiza el CEE el mundo (función ideativa), examinamos la distribución de procesos a partir de los predicados de las cláusulas con evaluación positiva. En la tabla que sigue se observa la distribución de procesos verbales en las evaluaciones positivas del corpus.

**Tabla 4.3**

*Distribución de procesos verbales en las evaluaciones positivas por dimensión<sup>101</sup>*

<b>Dimensión/ Proceso</b>	<b>Política y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Relacional	<b>47%</b>	<b>52%</b>
Mental	<b>17%</b>	<b>14%</b>
Material	<b>25%</b>	<b>19%</b>
Existencial	<b>11%</b>	<b>15%</b>
Total	<b>100%</b>	<b>100%</b>

En primer lugar, el uso de procesos relacionales ocupa casi el 50% en ambas dimensiones y son usados para valorar en forma atributiva, establecen cualidades de “ser”, “tener” o “transformarse”, en los que los participantes involucrados son una sola entidad y su atributo está constituido por términos taxonómicos de clasificación. Se trata de procesos propiamente evaluativos del CEE. En segundo lugar, se distinguen los procesos materiales (entre un 19 y 25%) de las evaluaciones positivas que expresan acciones físicas o procesos del “hacer” de cambios externos, físicos y percibibles. En tercer lugar, los procesos mentales (entre un 14 y 17%) que representan percepciones y apreciaciones intelectuales. Concretamente, en el corpus, la evaluación fundamentalmente incluye el escrutinio dado por procesos perceptivos (manifestados en verbos como “ver” y “observar”) y cognitivos (en verbos como “saber”) que permiten identificar el tipo de tareas que lleva a cabo el CEE en la evaluación. Finalmente, los procesos existenciales (entre un 11 y 15%) se encuentran entre los relacionales y materiales, se limitan a señalar la existencia de un fenómeno, que algo existe (haber impersonal, existir) o sucede (ocurrir, suceder), tienen muy baja incidencia en las valoraciones positivas del corpus, no son evaluativos sino neutrales; y en ocasiones aparecen incrustados en cláusulas con procesos relacionales y mentales.

---

<sup>101</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXXI, se encuentran desagregados los procesos verbales de las evaluaciones positivas del corpus por institución.

De las cláusulas destinadas a las evaluaciones positivas, el 41% refiere a la gestión y políticas de investigación, mientras que el 59% lo hacen a los resultados de investigación. A continuación, se analizan unas y otras por separado dado que presentan algunas características discursivas diferenciadas.

#### **4.2.1. Las evaluaciones positivas de la gestión y las políticas de investigación**

Respecto del desarrollo de la investigación de las instituciones, la supra dimensión de gestión y políticas institucionales se desagrega en las dimensiones 1, 2 y 3 (ver Tabla 4.1). En cuanto a la dimensión 1) centrada en el marco institucional de la investigación en las instituciones, los informes dan cuenta del lugar que ocupa la función en la normativa y el plan de desarrollo institucional y su relación con las acciones encaradas. La dimensión 2), por su parte, se ocupa de evaluar positivamente el planeamiento estratégico y los desarrollos. Finalmente, la dimensión 3), pondera el modo en que se lleva a cabo la gestión de la investigación, sistemas y herramientas, resultados obtenidos.

Estas valoraciones positivas se realizan a partir del uso de léxico positivo que acompaña esas cláusulas: adjetivos, sustantivos y verbos. Las acciones llevadas a cabo por las instituciones son valoradas fundamentalmente de acuerdo con la adecuación, eficiencia y relevancia (lo axiológico), y cantidad e importancia (lo no axiológico). La distribución de ambos tipos de valoraciones es equilibrada en el corpus, las cláusulas evaluativas axiológicas que establecen un juicio de valor positivo constituyen el 50% y las no axiológicas el otro 50%<sup>102</sup>. Es decir, el CEE evalúa en forma cualitativa y cuantitativa las políticas y gestión.

---

<sup>102</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXXII, se encuentra la distribución del léxico positivo en las políticas y gestión de la investigación.

En la evaluación positiva de la políticas y gestión de la investigación, además de la incidencia del léxico positivo se hace uso, en el caso de los adjetivos, de un recurso que destaca el valor subjetivo de la valoración: la colocación del adjetivo antepuesto al sustantivo con valor evaluativo ya que predica una característica específica del mismo, no una independiente<sup>103</sup>. El 39% de los adjetivos no axiológicos se encuentran en una posición subjetiva (preceden al sustantivo). Por otra parte, en el caso de los axiológicos el 31% se encuentran a su vez en una colocación subjetiva. En total los adjetivos colocados subjetivamente constituyen el 35%. De ello se puede colegir que el CEE hace uso de adjetivos axiológicos para valorar, pero también de no axiológicos cuya colocación subjetiva destaca la evaluación positiva, aun cuando esta no constituya un juicio de valor. Lo cualitativo y lo cuantitativo ocupan el mismo espacio.

Asimismo, se encuentran en esta dimensión sustantivos valorizadores (axiológicos) (*logro, calidad, prestigio, efectividad, relevancia*), y verbos subjetivos (axiológicos) cuya fuente es el enunciador (*se destaca, mejoró*).

En cuanto a los procesos verbales, los relacionales atributivos constituyen el 47%, según se observa en la tabla 4.3. Los materiales (25%) en estrecha relación con los relacionales dado el orden del discurso, y los mentales (17%), fundamentalmente de percepción, tienen la función específica de poner en escena la tarea que lleva a cabo el CEE en la evaluación<sup>104</sup>.

En los siguientes fragmentos, se observan valoraciones positivas acerca de las políticas y la gestión, atribuidas particularmente a las instituciones referidas a las políticas sobre recursos humanos en

---

<sup>103</sup> De acuerdo con Di Tulio (2014, pp. 135-137), existen dos tipos de adjetivos calificativos, que predicen cualidades o propiedades de los sustantivos a los que modifican: los descriptivos pospuestos al sustantivo, que designan una propiedad objetiva no inherente en el significado del sustantivo, y los evaluativos, antepuestos al sustantivo, proporcionan una propiedad que el hablante juzga como caracterizadora del objeto no predica una propiedad independiente – del referente– sino que precisa una característica del sustantivo al que modifica.

<sup>104</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXXIII, se encuentra la distribución de procesos verbales referidos a las políticas y gestión de la investigación.

investigación, la normativa referida a la función, el lugar que ocupa la investigación en la universidad, las estrategias de distribución presupuestaria, todas características destacables positivamente de la dimensión referida a políticas y gestión de la investigación, y con diferentes estrategias discursivas. Estas valoraciones dan cuenta de diferentes estrategias, fundamentalmente el uso de diferentes procesos verbales y léxico positivo axiológico y no axiológico para acompañar la evaluación positiva.

El fragmento que sigue refiere a las políticas de apoyo a la formación de posgrado de la Universidad Nacional del Litoral.

4.2. Se busca así contribuir **a incrementar** la proporción de doctores entre sus profesores, en particular, en aquellas áreas, disciplinas o segmentos donde la proporción es menor. Todo esto se complementa con un **fuerte énfasis** en una política de acuerdos con otras universidades, con una **proyección muy importante** en relación con las del exterior, para el intercambio de docentes investigadores y estudiantes de grado y posgrado. (UNL, 2013, p. 18)

En 4.2, luego de la descripción de la política, el enunciador destaca la finalidad de esta a partir de un proceso material “contribuir a incrementar” que inicia un fragmento evaluativo. Y, a continuación, con el proceso relacional “se complementa” con dos sintagmas con adjetivos no axiológicos, enfatizado el primero por su posición subjetiva “fuerte énfasis” y el segundo “proyección muy importante” enfatizado por el adverbio “muy”. En este fragmento se valora la política que lleva a cabo la institución, con una estructura discursiva que primero destaca las acciones llevadas a cabo y luego valora los resultados obtenidos.

En 4.3, con una estructura diferente, también se encuentra la combinación de diferentes procesos verbales. El CEE valora positivamente la

normativa de la Universidad Nacional del Nordeste respecto de los lineamientos establecidos conducentes a los objetivos institucionales.

4.3. En su conjunto, la **normativa es coherente y refleja los lineamientos** en que la institución busca avanzar. Los esfuerzos que realiza la UNNE por actualizar permanentemente esa normativa ponen de manifiesto la **disposición y la flexibilidad** para ajustarla en función de los objetivos propuestos, aprovechando las instancias de autoevaluación, evaluación institucional y la propia experiencia cotidiana en el desarrollo de la actividad universitaria. (UNNE, 2013, p. 14)

En el fragmento, a una valoración positiva relacional con léxico positivo (“es coherente”) le siguen una valoración dada por el proceso mental de percepción “refleja los lineamientos”, y un proceso material “pone de manifiesto”, que destaca el esfuerzo institucional por “actualizar permanentemente” esa normativa, así como “la disposición y la flexibilidad” para ajustarla. El proceso material es acompañado de sustantivos subjetivos: “disposición” y “flexibilidad”, cuya valoración positiva es necesario inferirla de su contexto.

En 4.4, el fragmento inicia con un proceso material que pone de relieve el esfuerzo realizado por la Universidad Nacional de la Patagonia Austral para destinar “mayores fondos a la investigación”, y luego se valora enfáticamente con un proceso relacional:

4.4. La Universidad **ha hecho esfuerzos**, por tanto, para dotar de **mayores fondos a la investigación**, los que **han sido crecientes** en el transcurso de los últimos años ante el estancamiento de las partidas

del presupuesto nacional destinadas a esta función. (UNPA, 2016, p. 27)

El CEE califica en forma no axiológica esos esfuerzos con el adjetivo “crecientes”, valoración que se refuerza en relación con la realidad presupuestaria del país.

En 4.5, el CEE valora positivamente el trabajo del departamento de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Quilmes.

4.5. En cuanto a la labor de los departamentos, el de Ciencia y Tecnología cuenta **con una tradición de investigación** que hace que **fluya de mejor manera** toda propuesta para el aumento de sus parámetros de productividad científica. El DCyT es **el más activo** en la captación de recursos externos; cuenta con un cuerpo **académico competente, cuya solidez** se hizo patente durante la visita del CEE. (UNQ, 2016, p. 22)

La valoración se realiza con sustantivos “tradición en investigación”, construcciones adverbiales “fluya de mejor manera” y adjetivos no axiológicos “el más activo” y axiológico “cuerpo académico competente”, establecidos en una serie de procesos relacionales. Culmina la valoración con la calificación de “solidez”.

En los fragmentos anteriores, del 4.1 al 4.5, puede observarse como estrategia enunciativa un gradiente en cuanto a participantes, que constituye todas las posibilidades del corpus: o bien es la universidad o algún área dentro de ella: “La Universidad ha hecho esfuerzos”, “el de Ciencia y Tecnología cuenta con una tradición de investigación; o bien el enunciador

usa construcciones abstractas -nominalizadas o inanimadas- con una importante presencia de procesos relacionales atributivos: “la normativa es coherente y refleja”, “Los esfuerzos que realiza.... ponen de manifiesto la disposición y la flexibilidad”, “Otra dinámica se observa en los institutos de doble o triple dependencia”; o bien el enunciador usa la tercera persona impersonal: “Se busca así contribuir a incrementar la proporción de doctores entre sus profesores”. No hay participantes que realicen acciones, la evaluación positiva no incluye participantes que realicen acciones.

Asimismo, se observa como estrategia el interés de los evaluadores para justificar sus juicios con el uso de diferentes procesos verbales que acompañan la valoración. Raramente se encuentran valoraciones positivas solo conformadas por procesos relacionales, generalmente -como hemos visto- los materiales complementan la información y subrayan lo positivo.

Para referirse entonces a los logros de la gestión y las políticas a nivel general, el PEI hace uso de estrategias que incluyen adjetivos axiológicos con juicios de valor y no axiológicos, sin enunciar un juicio de valor ni un compromiso afectivo del enunciador, implican una evaluación cualitativa o cuantitativa, sustantivos y verbos subjetivos. La novedad en este corpus es el uso de la colocación del adjetivo antepuesto al sustantivo que da cuenta de un uso subjetivo del adjetivo aun en el caso de los adjetivos no axiológicos.

Respecto de los procesos verbales, los materiales de las valoraciones positivas acompañan como argumento a los relacionales, enfatizan la valoración positiva que el CEE realiza: “La Universidad **ha hecho esfuerzos**, por tanto, para dotar de mayores fondos a la investigación, los que **han sido crecientes...**”, “Los esfuerzos que **realiza** la UNNE.... **ponen de manifiesto** la disposición y la flexibilidad...” En general se trata de procesos que para comprender su valor positivo es necesario verlos funcionar en el cotexto en relación con el léxico positivo que los acompaña: entre ellos verbos como *contribuir, avanzar, desplegar, movilizar, crecer*.

En el siguiente fragmento se destaca la política de la Universidad Nacional de Quilmes para captar recursos humanos en investigación.

4.6. En el marco de su proceso de consolidación institucional, la UNQ **avanzó considerablemente** en lo que respecta al número de investigadores y becarios integrados a las actividades de I+D+i a través de recursos propios y/o del CONICET, la Comisión de Investigaciones Científicas de la Provincia de Buenos Aires (CIC-BA) y la ANPCyT. Esto le **ha permitido intensificar la captación** de recursos externos provenientes del sistema público nacional y de otros organismos internacionales. (UNQ, 2016, p. 18)

En 4.6, puede observarse el uso combinado de un proceso material y uno mental para valorar positivamente: a partir de un proceso material de desplazamiento intensificado por un adverbio: “avanzó considerablemente”, se saca como conclusión con un proceso mental de percepción “ha permitido” el resultado de esa acción “intensificar la captación”.

En 4.7, se resalta el desarrollo de una política referida a becas de investigación de la Universidad Nacional del Nordeste.

4.7. La incorporación de las becas tipo A resulta **una interesante adición** de 2010, pues permite a los graduados de carreras con altas posibilidades de inserción profesional, compatibilizar la vida laboral con una formación académica orientada a la docencia y la investigación. Los montos de las becas **han ido actualizándose** y los que se ofrecen en la actualidad, aunque inferiores a los del CONICET y el FONCYT, **no son totalmente inadecuados** en términos del salario laboral inicial en muchos campos. (UNNE, 2013, p. 19)

En este fragmento, el proceso material positivo “han ido actualizándose” se presenta intensificado por procesos relacionales con léxico positivo: “resulta una interesante adición” y “no son totalmente inadecuados”.

En cuanto al uso de procesos mentales, en 4.8, con un proceso mental de cognición y léxico positivo resaltado por su colocación anterior al sustantivo “demuestra una manifiesta y positiva cultura...”, se destaca la cultura de evaluación de la Universidad Nacional del Sur dado el uso que hace de la misma en la gestión y desarrollo.

4.8. La Universidad Nacional del Sur (UNS) en sus más de 40 años de existencia **demuestra una manifiesta y positiva cultura** de la evaluación, declarando su utilización como herramientas para la gestión y desarrollo institucional. (UNS, 2010, p.18)

En 4.9, con un proceso mental de percepción, el CEE resalta con léxico positivo “altísima calidad científica y tecnológica de la UNS”, y valora su nivel “de excelencia” en un proceso relacional.

4.9. Se han detectado algunos Institutos de **altísima calidad científica y tecnológica**, que hacen que la función I+D+i de la UNS esté en un **nivel de excelencia** en algunas áreas del conocimiento. (UNS, 2010, p. 64)

Como puede observarse en los ejemplos tanto los procesos materiales como los mentales apuntalan a los relacionales que son los efectivamente evaluativos. Estas combinaciones producen como efecto juicios documentados de los evaluadores.

Respecto de las variables de la dimensión políticas y gestión de la investigación, establecidas por el PEI, las evaluaciones positivas se distribuyen de un modo homogéneo, haciendo mayor hincapié en la dimensión 2. La dimensión 1) referida al marco institucional de la investigación en las instituciones ocupa el 30%, y se pondera positivamente la existencia de: las acciones para el fortalecimiento de la política de investigación; la inserción de la investigación en el plan estratégico institucional; la normativa adecuada y centralizada; la organización de la función, programas y líneas de investigación; los programas de becas y subsidios para la investigación; las políticas de inversión de fondos y fuentes externas de financiamiento.

En cuanto a la dimensión 2), acerca del planeamiento estratégico y los desarrollos ocupa el 38% y refiere a las siguientes variables: las políticas de comunicación, publicaciones y propiedad intelectual; la asignación de recursos y apoyo a lo grupo de investigación; la articulación de proyectos institucionales; la capacidad de obtener y gestionar recursos; políticas de becas y apoyo a la formación de posgrado; programas de fomento de la investigación.

Finalmente, la dimensión 3) relativa a la gestión de la investigación, ocupa el 32% y se pondera: la integración de grupo y línea de investigación; la calidad de lo proyecto; la estimulación de proyectos aplicados; la formación de recursos humanos; la promoción de áreas prioritarias y de respuesta a demandas regionales; la centralización de los instrumentos de gestión; la orientación de recursos a sectores productivos; la promoción de áreas en procesos de consolidación; el desarrollo de información sistemática; la gestión de la investigación eficiente<sup>105</sup>.

En síntesis, este análisis permite reconocer cómo se construyen discursivamente las evaluaciones positivas referidas a las políticas y gestión de la investigación de las instituciones, el lugar que el enunciador asigna a

---

<sup>105</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXIV, se pueden observar las dimensiones y variables de las evaluaciones positivas de las políticas y gestión.

sus juicios. La ausencia de léxico fuertemente axiológizado, el evitar los procesos relacionales aislados, y, por el contrario, la presencia de léxico no axiológico y de procesos materiales que fundamentan los juicios que realiza el CEE, todo ello marca la búsqueda de documentar los juicios, ya sea por las acciones que los justifican o bien por las cantidades obtenidas como resultado de las políticas y la gestión de las universidades. A ello se suma, la ausencia explícita del enunciador, solo reconocible por los recursos mencionados. Cuando se trata de evaluar positivamente la política y gestión de la investigación, el tratamiento de las variables se realiza o bien a partir de juicios acerca de su eficacia y relevancia, o bien a partir de valoraciones acerca de la existencia (cantidad e importancia) de políticas, programas, etc. No se encuentra diferencia en el uso de procesos verbales en una y otra forma de valoración.

#### **4.2.2. Las evaluaciones positivas de los resultados de las políticas y la gestión**

En el tratamiento de los resultados de las políticas y la gestión en las evaluaciones positivas, se reconocen las siguientes dimensiones. La dimensión 4) sobre los recursos humanos comprometidos con la función como resultado de las políticas y la gestión que las instituciones realizan; la dimensión 5), referida a la infraestructura y el equipamiento para el desarrollo de la función; la dimensión 6) acerca de los resultados en Actividades de I+D+i y sus productos; la dimensión 7) refiere a la articulación de la función I+D+i con el resto de las funciones de la universidad; y la dimensión 8), la relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional.

Los resultados ocupan un lugar similar en su tratamiento discursivo al de las políticas y gestión, se valoran por su fortaleza e importancia, con un

55% de sintagmas axiológicos y un 45% de no axiológicos<sup>106</sup>. Veamos algunos ejemplos.

En el fragmento que sigue refiere al equipamiento y la conectividad de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, como resultados de las políticas de la institución:

4.10. El acceso a internet se realiza mediante enlaces dedicados y con un acceso que, salvo ausencias de energía originadas de manera aleatoria, **es aceptable**. Los laboratorios **son esencialmente básicos** y compartidos con la docencia. En las áreas tecnológicas, los laboratorios tienen **equipos sencillos**; en algunos casos, son prototipos realizados por los docentes para fines específicos de cara a enfrentar un proyecto *ad portas* o en ejecución. (UNPA, 2016, 45)

Una serie de procesos relacionales seguidos de léxico positivo: aceptable, básico, sencillo, conforman esta evaluación positiva.

En 4.11, respecto de la producción científica de la Universidad Nacional de Quilmes, los evaluadores destacan los resultados en el fortalecimiento y la optimización a partir de una política de la institución.

4.11. **Resulta relevante** la forma en que la UNQ ha valorado la producción científico-tecnológica incentivando la asociatividad entre investigadores de áreas afines. Todo esto **ha facilitado el fortalecimiento** de áreas de trabajo, así como **la optimización de**

---

<sup>106</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXXV, se encuentra la distribución del léxico positivo de los resultados de la investigación.

**recursos**, impulsados por el interés del cuerpo académico y el apoyo de la Secretaría de Investigación. (UNQ, 2016, pp. 35-36)

En este fragmento, el CEE destaca, con un proceso relacional, la valoración que la propia universidad realiza respecto del lugar que debe ocupar la producción científico-tecnológica, con un argumento que justifica esa apreciación “incentivando la asociatividad”, y luego, el proceso material de modificación (cambio) que destaca el cambio producido por esa acción y contribuye al resultado: el “fortalecimiento de áreas de trabajo...”

En el fragmento que sigue respecto de la transferencia del conocimiento en la Universidad Nacional del Sur, el CEE parte de una observación general respecto del lugar de las revistas argentinas en la producción internacional, para luego destacar a partir de un proceso de percepción mental “muestra”, la presencia de la institución en publicaciones internacionales valorada con léxico positivo: “presencia destacada”.

4.12. **Es de destacar el reducido número** de revistas argentinas presentes en este listado. Esto refleja la mencionada reducción de la presencia de las revistas argentinas indexadas en bases de datos internacionales y también muestra una **presencia destacada de la investigación producida por la UNS en el ámbito internacional**. (UNS, 2010, p. 86)

En 4.13, en referencia al lugar que ocupan las publicaciones y las cooperaciones en la Universidad Nacional del Litoral, se valora tanto su impacto científico y social a partir de un proceso relacional y léxico positivo explícito “poseen un papel de fundamental importancia; sino también el impacto nacional e internacional señalado a partir de un proceso material y la conclusión destaca la articulación que permiten esas acciones.

4.13. Las publicaciones científicas y las cooperaciones técnico-científicas poseen **un papel de fundamental importancia** en la apropiación del conocimiento generado en la UNL por la comunidad científica y la sociedad. Además, **desempeña un papel destacado** a la hora de dar visibilidad nacional e internacional a la Institución. Por eso, ambas acciones **tienen una fuerte articulación** con la función de I+D+i. (UNL, 2013, p. 43)

Si bien algunos recursos son similares a los empleados para valorar la gestión y las políticas, se observa en esta dimensión un menor interés por documentar las valoraciones lo que redundaría en una mayor presencia de procesos relacionales y un marcado crecimiento de léxico positivo axiológico.

En cuanto a la distribución de procesos verbales (ver Tabla 4.3), predominan los procesos relacionales (52%), en los que el enunciador se compromete con sus juicios, aunque con el uso de pasivaciones. Se reconocen también verbos de procesos materiales (19%), verbos de procesos existenciales (15%), y mentales (14%)<sup>107</sup>.

En los siguientes fragmentos, se ejemplifica la distribución de procesos verbales, y se observa la incidencia de los procesos relacionales y existenciales en las valoraciones positivas de los resultados de las políticas y la gestión de la investigación. Los procesos materiales y mentales secundan a los primeros o bien aportando argumentos (materiales) o bien y en menor medida la percepción del CEE acerca de esos resultados (mentales).

En 4.14, el fragmento destaca la importancia de la investigación de la Universidad Nacional del Nordeste y su compromiso en solucionar problemas del entorno más significativo. Valoración construida fundamentalmente con procesos relacionales y léxico positivo.

---

<sup>107</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXXVI, se encuentra la distribución de procesos verbales referidos a los resultados de la investigación

4.14. Con relación al tipo de problemas que la UNNE aborda en este ámbito, es **muy meritorio** el hecho que la amplia mayoría de los proyectos y las iniciativas se relacionan directamente con problemáticas de la región de influencia. La variedad es **relativamente amplia** y abarca desde apoyo al desarrollo de las pymes, hasta mecanismos de control de desnutrición y patologías, pasando por ingenios relacionados a la ganadería alternativa, horticultura y acuicultura. (UNNE, 2013, p. 45)

En 4.15, puede observarse cómo el informe de autoevaluación de la Universidad Nacional de Tucumán es usado como fuente y la valoración se realiza por medio de dos procesos existenciales:

4.15. Tal como se confirmó durante la visita del CEE, existen grupos de **investigación bien consolidados en calidad, permanencia y tamaño**, integrados principalmente por investigadores del CONICET. Según el IA, alrededor de 48 grupos **manejan más de 100 proyectos**. No obstante, hay también —aunque en menor medida— **grupos bien consolidados** fuera de los institutos de doble dependencia. (UNT, 2013, p. 37)

La primera valoración destaca la conformación de “grupo bien consolidados” integrados por investigadores CONICET, luego la cláusula material (“manejan más de 100 proyectos”) es contrastada en seguida por la existencia de otros grupos “bien consolidados”.

En el siguiente fragmento de la evaluación de la Universidad Nacional de Cuyo, el CEE, a partir de las comodidades que ofrece el campus, destaca en particular la renovación servidores y equipos.

4.16. El campus universitario ofrece comodidades **que contribuyen a una buena interrelación y comunicación**, aunque los actores académicos no siempre las aprovechan. Los servidores y equipos de internet **están siendo renovados**. (UNCUYO 2012, p. 26)

En el siguiente fragmento, son un proceso mental de percepción (“se observó”) el CEE destaca a valoración de la comunidad respecto de los proyectos con financiación externa de la Universidad Nacional de Quilmes.

4.17. Durante las visitas del CEE, se observó **un compromiso de la Institución apoyando proyectos externos** que requieren aportes de fondos de contrapartes, lo cual es **valorado muy positivamente** por los investigadores. (UNQ, 2016, p. 35)

Estos ejemplos permiten reconocer la importancia que adquieren los resultados en la evaluación, que son valorados positivamente con recursos muy similares a las políticas y la gestión, pero con algunas particularidades que los distinguen tales como la frecuencia de procesos y el uso de léxico positivo.

Respecto de las variables que se desprenden de los resultados de las políticas y la gestión, se distribuyen de un modo homogéneo. Los resultados son evaluados desde la perspectiva de los recursos humanos, la infraestructura y el equipamiento, los resultados en Actividades de I+D+i y sus productos, la articulación de la función hacia el interior de las instituciones y con el contexto regional, nacional e internacional. Las variables reciben un tratamiento discursivo similar, las estrategias son las mismas. En la dimensión 4), respecto de los recursos humanos (22%), se valora: la cantidad y la dedicación de los investigadores; los resultados obtenidos en la capacitación y formación de posgrado; la existencia de becarios e investigadores del CONICET; la productividad y solidez en la formación de los grupos de

investigación, así como la organización, su grado de consolidación e interrelación; el funcionamiento de los incentivos para la investigación.

La dimensión 5 (19%) referida a la infraestructura y el equipamiento el CEE pondera: lo adecuado, cuidado y moderno de los mismos; las condiciones de seguridad e higiene. Todo ello debe ser sostenido por políticas expresas, compatibles con los proyectos que las universidades desarrollan.

Los resultados en Actividades de I+D+i y sus productos (23%) constituyen la dimensión 6), y las variables evaluadas se relacionan con: la buena distribución del financiamiento; la creatividad, pericia y altos índices de producción, tanto en calidad como en cantidad; las publicaciones de impacto en colaboración internacional; el número de citas; los resultados de los programas de fortalecimiento a las publicaciones; la relación de la producción con las necesidades y demandas del entorno social y productivo; la presencia de la producción en ámbitos nacionales; el interés por áreas de vacancia; el desarrollo de patentes; la participación en la divulgación científica.

Una dimensión específica -la 7)- refiere a la articulación de la función I+D+i con el resto de las funciones de la universidad (15%). Las variables en esta dimensión evalúan la relación que se establece desde la investigación con los alumnos de (grado y posgrado) y los docentes; el apoyo de la investigación en el rendimiento académico; la extensión y la transferencia.

Finalmente, en la dimensión 8), Relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional (21%), se evalúa la proyección internacional de la investigación, las relaciones de cooperación nacional, las vinculaciones académicas, el desempeño en convocatorias externas, la movilidad docente, la estructura y la contribución de vinculación con el entorno social y productivo, los desarrollos tecnológicos, etc.<sup>108</sup>

---

<sup>108</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXXVII, se pueden observar las dimensiones y variables de las evaluaciones positivas de los resultados.

En suma, en la evaluación positiva de los resultados, se observa una mayor incidencia de los procesos relacionales y existenciales, con léxico positivo para destacar lo importante y lo sólido de los resultados obtenidos por las universidades. Estas características muestran un mayor interés del PEI en evaluar explícitamente los resultados antes que las políticas y la gestión. La investigación se valora por los resultados obtenidos en las acciones desarrolladas.

#### **4.2.3. La evaluación positiva, en síntesis**

En síntesis, en las evaluaciones positivas de la función investigación en los informes de evaluación externa del PEI analizados, pueden observarse las siguientes características. Por un lado, el uso de léxico positivo del discurso, la mayoría conformado por adjetivos, y en menor medida sustantivos y verbos. Asimismo, en cuanto a los adjetivos, la distribución homogénea de axiológicos y no axiológicos, y el uso de la colocación del adjetivo antepuesto al sustantivo que destaca la evaluación, son características de este corpus.

Enunciativamente, el enunciador si bien realiza juicios valorativos respecto de las políticas y gestión por un lado y los resultados por otro, siempre se encuentra implícito. Solo el léxico o bien los procesos mentales permiten conocer su posición respecto de las dimensiones evaluadas. En todos los casos, la modalidad del enunciado es apreciativa. La distinción entre ambas supra dimensiones en la valoración positiva se mueve en dos ejes semánticos diferentes: las políticas y la gestión en el orden de lo bueno y positivo, y los resultados en el orden de lo importante y lo sólido. Lo que nos lleva a concluir que, mientras que las políticas y la gestión se conforman con juicios con diferentes argumentos que la sustentan, en los resultados en cambio, se evalúa más explícitamente sin contar con argumentos que lo prueben.

Por otro lado, en el plano sintáctico-semántico, en algunos casos (muy escasos) las instituciones se identifican como participantes, en general el discurso prefiere nominalizaciones, abstracciones y pasivaciones lo que provoca ambigüedad y distancia. En cuanto a los procesos verbales, es el predominio de procesos relacionales atributivos lo que hace al discurso marcadamente evaluativo. Los materiales acompañan a los relacionales, en general aportando argumentos que sostienen las evaluaciones, se enuncia lo que la institución “hace” y luego se lo valora. En tanto, los procesos verbales mentales de percepción se ocupan de destacar la percepción del CEE respecto a lo que valora, se observa la intensidad, calidad y relevancia de las políticas y acciones, y luego se valora.

En resumen, de las políticas, la gestión y sus resultados se realizan evaluaciones críticas que destacan cualitativamente los logros, y se reconoce la posición del enunciador respecto de lo que enuncia a partir de los recursos analizados. De ellas, se infiere que las universidades deben contar con políticas y normativas que regulen las actividades desde la distribución presupuestaria, hasta los recursos humanos y la producción científica. Se valora la gestión que llevan a cabo las instituciones, las normativas y los resultados respecto del perfil de investigadores y grupos de trabajo. En cuanto a la producción, se destaca la publicación de relevancia internacional. Constituyen dimensiones valoradas también la relación de la investigación con las distintas funciones de la universidad, y los vínculos que la institución establece con el entorno en relación con las respuestas a las demandas.

#### **4.3. Segundo momento: La evaluación negativa**

La evaluación negativa de los informes de evaluación externa del PEI responden a lo que se denominan debilidades o dificultades de la investigación, ya sea que se evalúen las políticas y la gestión, ya sea que se evalúen los resultados de estas. Constituyen un 13% del corpus tal como mostramos en la Tabla 4.2. Estas evaluaciones no se encuentran diferenciadas

por paratextos específicos, sino que se hallan en los apartados organizados por dimensión junto con las positivas y las recomendaciones. En algunos casos, se encuentran en fragmentos junto a evaluaciones positivas y recomendaciones (27%), en otros se encuentran solas (73%).

Respecto a las dimensiones que alcanzan a la evaluación negativa, son las mismas que las de las positivas. Respecto de las políticas y la gestión, se valora la vastedad de las políticas de las instituciones, la relación entre las políticas y las acciones desarrolladas, la planificación, los instrumentos y estrategias específicas, los alcances de algunas políticas específicas sobre la conformación de la planta de docentes investigadores, la distribución del presupuesto en la investigación, los espacios para investigar. Respecto de los resultados obtenidos por las instituciones, se valora: la distribución y alcance de los recursos humanos en investigación; los espacios, equipamiento, conectividad y acervo bibliográfico; la productividad y transferencia de los resultados de la investigación; la articulación con la función docencia y extensión en las universidades; la relación que la institución establece con el entorno.

Asimismo, como estrategia general, pueden reconocerse en ambas supra dimensiones evaluaciones negativas explícitas (68%) e implícitas<sup>109</sup> (32%). La fuerza ilocutiva de las primeras está dada por la evaluación a entidades por medio de léxico negativo: adjetivos, sustantivos, verbos y adverbios; y la de las segundas, están dadas por adjuntos modales negativos, atribuidos a proposiciones que tienen la función de indicar lo que no se observa que haya sido desarrollado por la institución. Veremos oportunamente cuándo los evaluadores hacen uso de una y otra estrategia.

---

<sup>109</sup> Como ya se ha explicitado en el capítulo 3 de este trabajo, las evaluaciones negativas implícitas o indirectas carecen de léxico negativo explícito, generalmente se realizan por adjuntos modales de negación, que implican un contraste. A su vez, en algunos casos, el uso de conectores de contraste activa la fuerza de valoración negativa.

**Tabla 4.4***Tipos de evaluación negativa por dimensión<sup>110</sup>*

<b>Dimensión / Tipos</b>	<b>Políticas y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Explícita	62%	67%
Implícita	38%	33%

Por otra parte, la enunciación en las evaluaciones negativas es declarativa/asertiva; y los enunciados apreciativos o evaluativos se realizan con distintos recursos: elementos léxicos con significado valorativo negativo explícito (adjetivos, sustantivos, verbos, adverbios)<sup>111</sup>; participantes y procesos verbales, y adjuntos modales negativos.

La distribución de los procesos verbales, en las evaluaciones negativas es la siguiente:

**Tabla 4.5***Distribución de procesos verbales en las evaluaciones negativas por dimensión<sup>112</sup>*

<b>Dimensión/ Proceso</b>	<b>Política y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Relacional	47%	53%
Mental	22%	21%
Material	21%	14%
Existencial	10%	12%
Total	100%	100%

<sup>110</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXXVIII, se encuentra la distribución de los tipos de evaluación negativa (explícita e implícita) del corpus por institución.

<sup>111</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XXXIX, se encuentra la distribución del léxico negativo de la evaluación negativa del corpus por institución.

<sup>112</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XL, se encuentran desagregados los procesos verbales de las evaluaciones negativas del corpus por institución.

El predominio de procesos relacionales atributivos entre el 47 y 53% señala un discurso fuertemente evaluativo. En segundo lugar, a diferencia de las valoraciones positivas, en las negativas aumentan los procesos mentales (entre 21 y 22%), en los que se imponen las percepciones del CEE; luego los materiales (entre 14 y 21%) que dan cuenta de acciones realizada por las instituciones con verbos subjetivos. Los existenciales adquieren una mayor presencia, que como abemos tienen la función de dar cuenta de fenómenos (entre 10 y 12%).

A continuación, analizamos las estrategias de las evaluaciones negativas en el corpus organizadas en las dos grandes dimensiones: la valoración correspondiente a la gestión y las políticas de investigación, y la valoración de los resultados de las políticas y la gestión.

#### **4.3.1. Las evaluaciones negativas de las políticas y la gestión**

Las evaluaciones negativas referidas a las políticas y la gestión se encuadran en las tres dimensiones ya analizadas en las evaluaciones positivas: el marco institucional en que se desarrolla la función; la política y estrategias; y la gestión de la función I+D+i.

Respecto del marco institucional, las valoraciones negativas del corpus refieren a la ausencia o poco desarrollo de: la organización de la investigación; actividades de la función; la interacción externa e interna; las áreas prioritarias; los recursos presupuestarios; el manual de procedimientos propio de la investigación; la aplicación de políticas a acciones concretas; el carácter de instrumentos.

En cuanto a la política y estrategias, se valora la falta o deficiencias en: la política de investigación; políticas específicas sobre programas en desarrollo, revisión de políticas, las políticas para asegurar la calidad de la planta de investigadores; política central de publicaciones y producción y difusión; plan estratégico con estrategias específicas; desarrollo de planificación; sistemas para acceder a la información; controles de gestión;

articulación entre áreas; áreas de vacancia y concentración de áreas temáticas; criterios de asignación de recursos; evaluación de impacto, apoyo económico.

Finalmente, en cuanto a la gestión de la función, el CEE repara en la inexistencia o desarrollo escaso o demasiado amplio de: la inserción institucional de la función; la centralización y sistematización de la información; criterios de evaluación de la gestión; la política de asignación de fondos o apoyo a la investigación y subsidios externos; la consolidación de grupos de investigación; distribución horaria de investigadores; la formación de recursos humanos; espacios de la investigación; incentivo de áreas prioritarias; los mecanismos de seguimiento de becas y proyectos.

Como puede observarse las tres dimensiones se interrelacionan y algunas variables se encuentran en más de una de ellas con distinta mirada. Por ejemplo, el caso de los fondos de investigación, los recursos humanos o las producciones, o bien se resalta la ausencia o poco desarrollo de políticas y estrategias o bien se destacan la deficiencia en la gestión de estas.

En cuanto a los recursos léxico-gramaticales, las evaluaciones negativas de las políticas y la gestión de la investigación están marcadas por el uso de léxico negativo que activa una fuerza ilocucionaria crítica (Navarro, 2011). En primer lugar, se encuentran adjetivos evaluativos no axiológicos cuantitativos o cualitativos (47%), sin juicio de valor: *poco, bajo, escaso, reducida, restringido, insuficientes, dificultoso, desparejo, aislado*, relacionados con campos semánticos de lo escaso, lo deficiente, lo dispar. En segundo lugar, en una medida apenas menor, se encuentran sustantivos (39%) que les dan nombre a las debilidades halladas en las instituciones y las identifican como: *problema, déficit, carencia, ausencia, desventaja, falta, dispersión*. Finalmente, algunos verbos (10%) (*perder, carecer, privar, reducir*) y adverbios o construcciones adverbiales (4%) (*desafortunadamente, en tensión, negativamente*) evaluativos o subjetivos, con propiedades relativas al sistema de evaluación del enunciador. Se trata de valoraciones negativas que cuantifican y califican lo que las políticas y la gestión no hacen (“se percibe la falta de coherencia”; “carece aún de espacio

necesario”), o lo hacen en forma débil (“escaso número de grupos”; “reducido financiamiento”)<sup>113</sup>. En ninguno de ellos se percibe un juicio de valor de parte de los pares evaluadores.

Respecto de los participantes que representan los acontecimientos y situaciones, predominan agentes abstractos y nominalizados, que -como en las evaluaciones positivas- promueven la impersonalidad en el estilo y producen un efecto de objetivación.

En cuanto a los procesos, que expresan acciones, estados o procesos relativos a las debilidades, entre las cláusulas que valoran las debilidades propiamente dichas, el 47% está constituido por cláusulas relacionales atributivas, y en importancia le siguen las cláusulas mentales (22%) y materiales (21%). En primer lugar, las debilidades son activadas por medio de procesos relacionales atributivos (47%). En segundo lugar, siguen los procesos mentales (22%), en los cuales el CEE da cuenta de los que percibe a partir de los datos obtenidos referidos a la dimensión de políticas y gestión (*detectar, revisar, observar*); en tercer lugar, los materiales, ocupados en dar cuenta de los efectos de las políticas (*ampliar, contener, formular*) (21%); y, finalmente, los existenciales<sup>114</sup>.

Vemos a continuación algunos ejemplos. En primer lugar, el uso de procesos relacionales:

4.19. Una **debilidad identificada** en la gestión, y con alto grado de consenso entre los centros e institutos, **es** la ejecución de compras de insumos y equipamiento, actividad que recae en la Secretaría de Administración. (UNQ, 2016, p. 24)

---

<sup>113</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XLI, se encuentra la distribución del léxico negativo en las políticas y gestión de la investigación.

<sup>114</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XLII, se encuentra la distribución de procesos verbales de las evaluaciones negativas referidos en las políticas y gestión de la investigación.

En este fragmento, el CEE, a partir de una percepción propia “una debilidad identificada” de la Universidad Nacional de Quilmes, valora como tal con un proceso relacional a la gestión de compras de insumos y equipamiento. Refuerza el juicio, con la opinión de distintos actores de la institución.

El siguiente es un ejemplo con un proceso mental de percepción:

4.18. **Se aprecia la carencia** de una tipología o pautas de referencia a nivel de la Universidad respecto de las funciones de dichos espacios o dispositivos institucionales, entre ellos, su papel en la planificación y articulación de la investigación y en el desarrollo de capacidades de I+D. (UNL, 2013, p. 19)

En 4.18, los evaluadores refieren a la falta de pauta respecto de la planificación y articulación de la investigación, a partir de un proceso mental atribuido a los propios evaluadores, aunque con el uso de una construcción impersonal “se aprecia”, se valora negativamente con léxico negativo “carencia”, la falta de pautas respecto del uso de espacios en los que se organiza la investigación (institutos, centros, laboratorios, programas, áreas, grupos).

En 4.19, el ejemplo muestra el uso de un proceso material para señalar una acción que se realiza en la Universidad Nacional del Nordeste respecto de un programa de investigación sobre problemas sociales, que fomenta la conformación de grupos de investigación interdisciplinaria.

4.19. Este último programa, dividido en dos categorías, se **formula en términos tan amplios** que no responde a un diagnóstico de

necesidades, no se propone relevarlo, ni atiende a necesidades específicas. (UNNE, 2013, p. 18)

En este caso, se refiere a la formulación del programa con un proceso material y -como complemento de un elemento cuantificativo intensificador “tan amplios”- una construcción consecutiva que expresa una valoración negativa “no responde” en relación con la calidad, anticipada por la presencia del intensificador. El CEE valora negativamente la amplitud, del programa, dado que no reconoce en él qué necesidades específicas atiende.

Los ejemplos anteriores muestran cómo se construyen las evaluaciones negativas a partir de distintos procesos verbales, entre lo que se destacan los relacionales funcionando con el aporte de otros procesos y los metales que destacan las valoraciones negativas como percepciones de los evaluadores.

Otra estrategia que opera fuertemente en las evaluaciones negativas es el uso de recursos mitigadores. En los siguientes ejemplos, se observan estrategias de mitigación de las evaluaciones negativas: adjunto modales, verbos modales, construcciones impersonales.

En 4.20, los evaluadores valoran negativamente la falta de formalización de políticas de calidad de docentes investigadores de la Universidad Nacional de Tucumán.

4.20. Estos mecanismos, a través de sus decisiones, definen políticas para asegurar **la calidad de la planta** de docentes investigadores **pero** las mismas **no están formalizadas** como políticas institucionales y en muchos casos **no resultan eficientes**. (UNT, 2013, p.22)

En 4.20, primero se pondera positivamente la calidad de la planta docente de investigadores, y luego con el conector de oposición inicia una valoración negativa marcada por dos adjuntos modales de negación con verbos relacionales y léxico negativo “no están formalizadas” y “no resultan eficientes”, que limita la positiva. Los evaluadores reclaman que las acciones de la institución estén sostenidas con políticas explícitas y que ellas no sean solo generales, sino que muestren eficiencia en su uso.

En 4.21, los evaluadores emiten un juicio acerca de la vinculación entre actores y área del sistema de investigación de la Universidad Nacional de Quilmes.

4.21. Como conclusión preliminar, puede plantearse que la vinculación entre actores y áreas de investigación del Sistema de Investigación y Desarrollo es **todavía insuficiente**. Las **dificultades no son sólo endógenas; se combinan con las que surgen desde un marco más general**, en relación con el momento económico por el que atraviesa el país. (UNQ, 2016, p. 19)

En el fragmento, el uso de formas mitigadas (el verbo modal y la construcción impersonal “puede plantearse”) señala la insuficiencia de ese sistema. Además, se encuentra mitigado por la mención de que la responsabilidad de esta situación no es solo de la universidad sino también de la situación económica del país. Por otra parte, los verbos relacionales (es, son) y el léxico negativo (insuficiente, dificultades) constituyen el ejemplo más habitual en el corpus.

Otro ejemplo lo constituye el uso de recomendaciones luego de una evaluación negativa, que cumple la función de mitigar la valoración. El

fragmento que sigue refiere a la alta proporción del presupuesto que la Universidad Nacional del Nordeste destina a programas para becarios y ex becarios. Luego de una concesión “si bien” que valora positivamente la formación de recursos humanos, se da cuenta de los aspectos negativos de los programas relativos a la materia:

4.22. Si bien esta proporción **potencia la formación de recursos humanos**, las características de los programas **limitan su eficacia** para el desarrollo de áreas temáticas consideradas prioritarias. Por otra parte, la concentración del presupuesto del área en salarios **disminuye su eficacia** en la promoción de las actividades específicas. (UNNE, 2013, p. 24)

Mediante aspectos negativos marcados por verbos (*limitan* y *disminuye*) y sustantivos (*eficacia*), los evaluadores indican que el presupuesto destinado a los recursos humanos impide el desarrollo de áreas prioritarias ni la promoción de actividades de investigación. De estas evaluaciones negativas, surge una recomendación de redistribución de fondos.

Finalmente, en el siguiente fragmento, se evalúa positivamente que las unidades académicas de la Universidad Nacional de Cuyo establezcan su perfil y formación académica del Plan Estratégico: “es correcto”. Pero, a partir del conector de oposición “sin embargo”, se establece una limitación de estas acciones:

4.23. Cada una de las UA que se encuentran al tanto del Plan busca en éste su perfil y la formación académica que brindarán, lo cual en sí **es correcto**. **Sin embargo**, es posible que este mecanismo institucional

**no facilite la observación y reflexión** de las UA respecto de la Institución considerada como un todo. En suma, **falta una sistematización** de la composición académica. (UNCUYO, 2012, p. 16)

Con una mitigación “es posible”, el adjunto modal de negación conlleva una evaluación negativa implícita “no facilite”, que luego se explicita a partir de un proceso verbal existencial: “falta una sistematización”. Los evaluadores hacen hincapié en la fragmentación de tales acciones y reclaman una sistematización de la información de toda la universidad.

En los ejemplos 4.20 a 4.23, puede observarse diferentes estrategias de mitigación y su efecto en la evaluación negativa. En algunos casos, es necesario que el receptor reponga la valoración implícita, y en otros los propios evaluadores lo hacen con una valoración explícita a continuación<sup>115</sup>. El uso del adjunto modal negativo, la evaluación implícita, constituye solo el 26%, de las valoraciones negativas en la dimensión que analizamos, y su uso no siempre cumple con la función de mitigar. Todo lo contrario, le da una mayor carga evaluativa ya que en general los propios evaluadores desambiguan la valoración con léxico negativo o bien con alguna recomendación que subsane la dificultad señalada.

Respecto de las variables que se desprenden de las evaluaciones negativas de las políticas y gestión de la investigación, se organizan en las tres dimensiones del siguiente modo. La mayor cantidad de evaluaciones negativas (57%) refieren a la dimensión de políticas y estrategias (dimensión 2). En ella se retomaron algunas variables del marco institucional (dimensión 1, 30%) y se adelanta la referencia a la gestión de la función (dimensión 3,

---

<sup>115</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XLIII, se encuentra la distribución de los tipos de evaluación negativa de las políticas y gestión.

13%).<sup>116</sup> La ausencia de políticas, así como el escaso desarrollo de las políticas existentes constituyen el foco de la evaluación negativa. Con distintos nombres, los informes refieren a las debilidades con sustantivos comunes: *problemas, obstáculos, falencia, déficit*; o con algunas cualidades más específicas construidas a partir de nominalizaciones: *dispersión, rigidez, escasez, dilación, ineficiencia, desequilibrio*, entre otras. A su vez, las políticas para dejar de ser una debilidad tienen que ser, por un lado, concretas, específicas, abarcativas, suficientes (lo opuesto a amplio, parcial, limitado, reducido, deficiente); y, por otro lado, homogéneas, relacionadas (en oposición a heterogéneo, desparejo, dispar).

El uso del impersonal o de agentes abstractos es una constante en la que ni la Universidad objeto de evaluación es afectada directamente, ni el CEE se presenta como voz explícita de la evaluación. Un recurso de mitigación de este discurso valorativo lo constituye el léxico negativo no axiológico con un predominio de procesos relacionales, que instala el discurso de lleno en la evaluación, aunque al tratarse de valoraciones no axiológicas la imagen del evaluado se ve poco afectada. Se trata de cantidad o calidad sin juicio de valor (lo que hay, lo que no hay). Se destaca también el uso de adjuntos modales negativos, que constituyen valoraciones indirectas y ocupa un tercio de las valoraciones negativas. Estos son rápidamente complementados por valoraciones explícitas, lo que implica que el CEE prefiere evaluar directamente y este recurso no es usado para mitigar. Finalmente, las valoraciones negativas de estas dimensiones dialogan poco con las valoraciones positivas y las recomendaciones. Es decir que no son mitigadas ni potenciadas ni por unas ni por otras.

---

<sup>116</sup> En el Anexo Capítulo 4, en la Tabla XLIV, se pueden observar las dimensiones y variables de las evaluaciones negativas de las políticas y gestión.

#### **4.3.2. Las evaluaciones negativas de los resultados de la investigación**

Las evaluaciones negativas referidas a los resultados de las políticas abarcan las siguientes dimensiones específicas: recursos humanos comprometidos en la función I+D+i; infraestructura y el equipamiento para el desarrollo de la función; actividades de I+D+i y sus productos; articulación de la función I+D+i con el resto de las funciones de la universidad; y relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional. Para cada una de ellas se despliegan variables que atienden a las debilidades que el CEE encuentra en casa una de las instituciones.

Respecto a los recursos humanos, las evaluaciones negativas refieren a: la baja cantidad de docentes dedicados a la investigación; poca cantidad de investigadores CONICET; escasa relación de los investigadores CONICET con otros investigadores de las instituciones; problemas en la evaluación de los investigadores; dificultades para sostener económicamente los programas de becas; distribución dispar de los investigadores en las distintas áreas; reducida articulación entre los grupos de investigación; falta de franja de recambio generacional; disímil y escasa formación de posgrado; falta de datos sobre la distribución de investigadores; cantidad exigua de becas; falta de circulación por distintas instituciones en la formación de posgrado.

En cuanto a la infraestructura y equipamiento, los informes de evaluación externa refieren a: falta de política de mantenimiento de los edificios y laboratorios; infraestructura antigua y obsoleta; poco crecimiento edilicio; falta de espacio físico; falencias de equipamiento; presupuesto insuficiente para la actualización y adquisición de equipamiento y libros especializados; incumplimiento con normas de seguridad e higiene; falta de sistematización de la información; dificultades en el mantenimiento; falta de lugares específicos para áreas determinadas; problemas de conectividad.

En la evaluación de las actividades y productos de la función, los informes hacen referencia a: poca financiación externa para el desarrollo de proyectos; escasez de fondos disponibles; debilidad en áreas menos

avanzadas; falta de criterios estrictos en programas de fortalecimiento; falta de sistematización o información incompleta de la producción académica por área del conocimiento y por investigador; caída de la producción científica; falta de inclusión de revistas institucionales en índices internacionales; baja producción en investigación; falta de desarrollo; dificultad en la producción de patentes; carencia de seguimiento de proyectos; poca divulgación de la investigación; pocas publicaciones con investigadores externos.

Otra dimensión evaluada es la referida a la articulación de la función I+D+i con las otras funciones de la universidad. En ella se encuentra referencia a: la superposición de áreas; la articulación fragmentaria; la incidencia despareja de la investigación en diferentes áreas disciplinarias; la falta de promoción de habilidades y capacidades; la excesiva recarga de actividades administrativas en docentes; las áreas temáticas de vacancia no relevadas o resultados escasos; la falta de política de transferencia; el parcial desarrollo de actividades de innovación, transferencia y extensión.

Finalmente, se evalúa la relación que cada institución establece con el contexto, la falta de evaluación del impacto de la I+D+i en el entorno; el bajo nivel de proyectos conjuntos y de cooperación; pocas patentes; ausencia de mecanismos para captar y responder demandas regionales; demora en brindar soluciones tecnológicas; demandas no estimuladas; la falta de recursos; la falta de resultados ordenados; la política de relacionamiento insuficiente.

En cuanto a los recursos léxico-gramaticales de las evaluaciones negativas de los resultados, su fuerza ilocucionaria se activa fundamentalmente con el uso de léxico negativo. Los adjetivos evaluativos no axiológicos son los más usados (54%). Se trata de adjetivos, que -como en las evaluaciones negativas de las políticas y gestión- refieren a lo que no alcanza (*escaso, insuficiente*) y lo dispar (*heterogéneo, desparejo*), pero además se encuentran adjetivos referidos a lo deficiente y deficitario, por un lado, y lo difícil y complicado, por otro. Es decir, en esta dimensión los evaluadores señalan características que, si bien apuntan también a lo que falta, a lo escaso, lo hacen con un mayor grado de subjetividad, son más explícitos

en cuanto al alcance de la valoración negativa. En cuanto a los sustantivos evaluativos, por su parte, tienen una menor incidencia que en las políticas y gestión (30%). Si bien un 50% de ellos son los mismos (*debilidad, déficit, falta, carencia, problemas, limitaciones, ausencia*), el otro 50% introduce otros significados que remiten a fuerzas opuestas, dificultades (*tensiones, conflictos, errores, preocupación, distanciamiento, postergación*). Verbos y adverbios, por su parte, ocupan el 16% del léxico valorativo negativo. Respecto de los verbos, se encuentran los relativos a la carencia, la privación, la limitación como en las dimensiones relativas a las políticas y la gestión; pero se suman otros verbos subjetivos que semánticamente remiten no solo a lo que falta, sino explícitamente a los obstáculos que se observan en los resultados tales como *impedir, complicar, demorar*. En cuanto a los adverbios, tienen una muy baja incidencia en el corpus y en general remiten a cantidades: *apenas, parcialmente, poco, sólo, relativamente*.<sup>117</sup>

Respecto de los agentes, son abstractos y nominalizados. La ausencia de actores hace un estilo impersonal, que busca la objetividad. En cuanto a los procesos verbales, predominan los relacionales (53%); en segundo lugar, los mentales (21%) que dan cuenta de la percepción del enunciador, y luego en menor medida, los materiales (14%) y existenciales (12%)<sup>118</sup>. El discurso sigue siendo fuertemente evaluativo, se valora los resultados describiéndolos mediante procesos relacionales, pero se encuentra una menor incidencia de los procesos materiales usados en la otra dimensión para explicitar o fundamentar los juicios realizados, y una mayor de los mentales en los que el CEE se involucra más a partir de sus percepciones.

El otro recurso de la evaluación negativa respecto de los resultados es el uso del adjunto modal negativo. La evaluación implícita constituye el 28% de las valoraciones negativas de la dimensión referida a los resultados de las políticas y la gestión de la investigación. En algunos casos, es necesario que

---

<sup>117</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XLV, se encuentra la distribución de léxico negativo referidos a los resultados de la investigación

<sup>118</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XLVI, se encuentra la distribución de procesos verbales de las evaluaciones negativas, referidos a los resultados de la investigación.

el receptor reponga la valoración implícita, y en otros los propios evaluadores lo hacen con una valoración explícita a continuación. El uso del adjunto modal negativo, en la dimensión que analizamos, viene acompañado de la valoración con léxico negativo o bien con alguna recomendación que subsane la dificultad señalada.

A continuación, mostraremos algunos ejemplos para observar cómo operan estas estrategias en las evaluaciones negativas de los resultados, cuando se evalúan los resultados.

En primer lugar, los siguientes fragmentos 4.24, 4.25 y 4.26 ejemplifican el uso de léxico negativo y adjunto modales negativos, como las estrategias más comunes en la evaluación de los resultados.

El siguiente fragmento refiere a la separación que existe entre investigadores del CONCET y los que no lo son en la Universidad Nacional de Cuyo.

4.24. **Se advierte una grieta** en las áreas de Humanidades y Ciencias Sociales entre los investigadores del CONICET y quienes no lo son. Así lo expresa la comunidad académica de la UNCuyo. La articulación **es difícil y fragmentaria. Tampoco se implementan acciones para estrechar** los vínculos entre las UA y las nuevas secretarías e institutos creados en el área de Ciencia y Técnica de la Universidad. (UNCUYO, 2012, p. 30)

En 4.24, a partir de un proceso mental de percepción (“se advierte”), el CEE establece una valoración negativa “una grieta”. Luego valora la falta de articulación entre investigadores con léxico negativo “difícil y fragmentaria”; y se avanza en el juicio esta vez expandiendo el concepto de falta de articulación a otros sectores de la universidad.

Por su parte, el fragmento 4.25 constituye otro ejemplo de uso léxico negativo explícito, pero también el uso del modal negativo de valoración implícita. Esta vez el juicio del CEE es acerca de la falta de planeamiento estratégico en la Universidad Nacional de Tucumán y su impacto en la dedicación de los docentes investigadores y en la identificación de las áreas de vacancia.

4.25. Dado que no se cuenta con un planeamiento estratégico, existen **tensiones y conflictos** entre las necesidades de la docencia y de I+D+i en cuanto a la dedicación efectiva de los docentes investigadores. De igual manera, **hay áreas de vacancia no debidamente identificadas**, lo que hace que las capacidades de la UNT **no crezcan de manera armónica** con las necesidades de la docencia y la investigación. (UNT, 2013, p. 43)

Los evaluadores adjudican con un proceso existencial la falta de planeamiento como la causa de las “tensiones y conflictos” en lo relativo a las dedicaciones; y suman a ello dos evaluaciones negativas indirectas con adjuntos modales negativos que remarcan la ausencia de identificación de áreas de vacancia, y -como consecuencia-, desde la perspectiva del CEE, la falta de crecimiento armónico. El uso de distintos recursos en este fragmento señala por un lado el juicio explícito de los evaluadores (tensiones y conflictos) pero también por otro lado los implícitos: es necesario que las áreas de vacancia se identifiquen claramente y la consecuencia de esa valoración (la falta de crecimiento armónico): la docencia y la investigación deben crecer en forma conjunta.

Finalmente, en el fragmento 4.26, se observa el uso de léxico negativo no axiológico en la valoración negativa. Refiere a la formación de posgrado

de los docentes investigadores y la presencia de investigadores CONICET de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral:

4.26. Esta formación de posgrado de los docentes afectados a tareas de I+D+i resulta **insuficiente** para asegurar un desarrollo sólido de estas actividades. **Tampoco** contribuye **la escasísima presencia** de miembros de la carrera de investigación (20) del CONICET que no superan la categoría Independiente y de becarios del CONICET (cuatro), concentrados en el ICASUR y el ICIC. (UNPA, 2016, p. 37)

Lo insuficiente y lo escaso en uno y otro caso hacen que el desarrollo de la investigación no se consolide. Si bien se trata de adjetivos no axiológicos, el superlativo “escasísima” y el matiz que agrega “insuficiente” (poco para lo que se necesita) subrayan claramente la valoración negativa del CEE.

En los fragmentos que siguen a los recursos de valoración negativa anteriores se le suma la combinación de valoraciones positivas y recomendaciones como particularidad de la evaluación de la dimensión que nos ocupa.

El siguiente fragmento combina una valoración positiva con otra negativa (en ese orden). Primero se desataca el desarrollo de los equipos e investigación de algunas áreas de la Universidad Nacional del Nordeste y luego se contrasta con áreas de menor desarrollo.

4.27. Así, si bien algunas facultades y unidades de doble dependencia sobresalen **por la solidez de sus equipos** (se destaca el nivel de desarrollo de la FCV, FCA y FaCENA) y se **percibe un fuerte**

**sentido de identificación** de los investigadores con la institución, en general, la estructura docente de la UNNE **muestra dificultades en su desarrollo**. Los **efectos negativos** de esta situación se manifiestan en el área de I+D+i en la correlación entre las unidades académicas **con bajo porcentaje de docentes** con mayor dedicación y **la escasez de producción científica y tecnológica**. (UNNE, 2013, p. 29)

Los evaluadores conceden que existen equipos sólidos que se identifican fuertemente con la institución (valoraciones positivas), pero encuentran un problema estructural: “la estructura docente... muestra dificultades”, y la consecuencia de ello es “el bajo porcentaje de docentes con mayor dedicación y la escasez de producción científica y tecnológica”. En estas valoraciones negativas, se establecen las consecuencias que devienen de la dificultad en la estructura docente.

En cuanto al fragmento 4.28, se observa la combinación de valoraciones negativas con una recomendación. El CEE identifica la “mayor debilidad institucional” de la Universidad Nacional de Quilmes del siguiente modo:

4.28. En opinión del CEE, **la mayor debilidad institucional se da en la falta de articulación** de la Secretaría de Investigación con la de Innovación y Transferencia Tecnológica, por una parte, y las Secretarías de Posgrado y de Extensión, por otra. El IA afirma: “*Existe una buena articulación de la investigación con las carreras de grado y con las carreras de posgrado*”. Aun así, la relación **podría fortalecerse más**. La centralidad otorgada a I+D+i *por* la Universidad **no se refleja suficientemente bien en** la articulación de esta función con otras áreas que requieren de su interlocución para el conveniente

fortalecimiento institucional. **Esta debilidad repercute** de manera más profunda en el área de Posgrado. (UNQ, 2016, p. 38)

La articulación ausente entre secretarías, por un lado, y la necesidad de fortalecimiento de la articulación entre el grado y el posgrado son para el CEE una evidencia de que la función no tendría la centralidad que en otros aspectos demuestra la institución. Además, a pesar de que el informe de autoevaluación institucional (citado textualmente) considera que existe una buena articulación entre el grado y el posgrado, los evaluadores recomiendan su fortalecimiento. Finalmente, el CEE explicita el alcance de esa “debilidad”. Este ejemplo muestra la diferencia entre la percepción de los evaluadores y la de la propia universidad.

El fragmento 4.29 es mixto que inicia con dos valoraciones negativas y cierra con una concesión que conlleva una valoración positiva, todas referidas a la infraestructura de la Universidad Nacional del Litoral:

4.29. En general, el crecimiento de la infraestructura **no acompaña al incremento de personal y equipamiento**. En particular, la FCJS, la FCE, la FADU y la FHUC **poseen pocos espacios asignados** específicamente a las tareas de investigación, aun cuando la situación mejoró en esas UA durante los últimos años. (UNL, 2013, p. 30)

Primero el adjunto modal negativo implica que la infraestructura para la investigación debería crecer en la institución, así como lo hacen los recursos humanos y el equipamiento. Luego, se introduce en ejemplo para mostrar esa necesidad con léxico negativo: “pocos espacios”. Finalmente, la concesión “aun cuando” acerca de que la situación ha mejorado, señala que todavía es insuficiente.

Finalmente, en el fragmento 4.30, en un mismo fragmento se encuentran una evaluación negativa, otra positiva y una recomendación, todas referidas a la participación en convocatorias externas de la Universidad Nacional del Sur.

4.30. La **falta de integración** de estos datos con los de los institutos de doble dependencia **hace difícil un análisis** en profundidad. La Universidad **parece tener un buen desarrollo** de sus investigadores en convocatorias externas a la universidad. **Sin embargo**, dado el tamaño y la calidad de sus investigadores, la universidad podría **aumentar** el número de proyectos externos financiados. (UNS, 2010, p. 93)

Lo negativo (“falta de integración”) respecto de la integración de datos, lo positivo (“buen desarrollo”) según el desempeño en convocatorias externas, y a continuación el conector de contraste “sin embargo”, con el que inicia la recomendación (“podría aumentar”) en referencia a la cantidad de proyectos externos.

Los distintos ejemplos nos han permitido ilustrar el alcance de las estrategias usadas para dar cuenta de las evaluaciones negativas de los resultados. A modo de síntesis, destacamos algunas particularidades. Por un lado, se observa una mayor cantidad de adjetivos con léxico negativo que en las políticas y gestión, los evaluadores valoran en forma explícita en mayor grado. Asimismo, junto con los sustantivos se amplía un poco el campo léxico, no se trata solo de señalar lo escaso o lo inexistente sino también de señalar lo que esto provoca: déficit, dificultades. Respecto de los procesos verbales, si bien la tendencia es similar a la que encontramos en la evaluación negativa de las políticas y la gestión, es decir, se reconoce una prevalencia de procesos relacionales (modo por el que se reconoce la evaluación

propriadamente dicha), se debe notar una menor incidencia de los procesos materiales. Así, los resultados apuntan directamente a ser mencionados por sus atributos, no por lo que la institución hace o no hace, y una mayor presencia de procesos mentales en los que el CEE presenta su propia percepción de los resultados. Por otra parte, respecto del uso del adjunto modal de negación, en general la evaluación implícita es rápidamente desambiguada por evaluaciones negativas explícitas o recomendaciones, como en las políticas y gestión, no se reconoce como recurso mitigador. Finalmente, es posible observar en los resultados fragmentos mixtos en los que la evaluación negativa no se encuentra sola, sino que es acompañada de evaluaciones positivas y recomendaciones. Hay una mayor precaución de los pares evaluadores respecto de sus juicios, los mitigan con estas estrategias: o bien reconociendo que parte de los resultados no son solo negativos, sino que tienen un aspecto positivo o bien orientando algunas acciones que permitan superar el aspecto negativo reconocido por los evaluadores.<sup>119</sup>

Como planteamos al inicio de este apartado, las variables específicas de cada una de las dimensiones de la supra dimensión de resultados de las políticas y gestión de la investigación se organizan en cinco dimensiones: 4) recursos humanos (22%), 5) infraestructura y equipamiento (29%), 6) actividades y productos (22%), 7) articulación interna (17%), y 8) relación con el contexto (10%). Como se observa, las evaluaciones negativas en cada dimensión se presentan con una distribución similar en las tres primeras. En la dimensión 4), se evalúan, con una suerte de medición, si la cantidad de investigadores es suficiente, la calidad y cantidad de investigadores con formación de posgrado, y las capacitaciones. En la 5), acerca de los espacios destinados a la investigación y el equipamiento asociado, se evalúa la vigencia, la actualización, la cantidad. En la dimensión 6), fundamentalmente, la presencia de la producción de las instituciones en el exterior. En el 7), se evalúan la efectiva articulación de la investigación con el grado y posgrado,

---

<sup>119</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XLVII, se encuentra la distribución de los tipos de evaluación negativa (explícita e implícita) de los resultados de investigación en las evaluaciones negativas.

la extensión y la vinculación. Finalmente, en la 8), se evalúa la incidencia de la institución en su contexto, el diálogo que mantiene con instituciones, industrias.<sup>120</sup>

#### **4.3.3. La evaluación negativa, en síntesis**

La evaluación negativa en los informes finales de evaluación del PEI se distribuye en las ocho dimensiones previstas por el Programa. Para su estudio, las hemos organizado en dos grandes dimensiones: políticas y gestión de la investigación, y resultados. El análisis ha permitido reconocer qué estrategias elige en CEE para evaluar negativamente y cuál es el efecto de sentido que comportan. En cuanto a la distinción entre ambas dimensiones, las evaluaciones negativas acerca de las políticas y la gestión refieren a cuestiones de limitación, reducción, parcialidad, por un lado, y heterogeneidad, disparidad, por otro; en cambio, las evaluaciones negativas de los resultados refieren a lo que la función aún no desarrolla en las instituciones, y también a lo que la falta de desarrollo total o parcial provoca: dificultades, problemas. Es decir que, mientras que las políticas y la gestión se valoran por lo que son, a los resultados se los valora por las consecuencias que traen las debilidades halladas. Otra característica que las diferencia es que mientras que las evaluaciones negativas de las políticas y la gestión no entran en relación con positivas o recomendaciones, sucede lo inverso en las valoraciones negativas de los resultados. Entendemos esto como otro recurso de mitigación: lo positivo o lo recomendable atenúa el impacto de lo negativo en los resultados.

Todo ello es acompañado por el uso de estrategias similares, pero con diferente énfasis. Las valoraciones negativas son directas, usan pocos recursos de mitigación específicos (no difieren de los usados en las valoraciones positivas). Las variables a que refieren también son similares a

---

<sup>120</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XLVIII, se pueden observar las dimensiones y variables de las evaluaciones negativas de los resultados.

lo de las evaluaciones positivas. Las diferencias halladas están relacionadas con el uso de léxico negativo no axiológico (sin juicios de valor), y el uso de adjunto modales negativos que constituyen evaluaciones negativas indirectas, pero que rápidamente son explicitadas, como explicamos más arriba. En cuanto al enunciador, sus valoraciones se reconocen solo por los recursos antes mencionados, y por el uso de procesos mentales de percepción, no existe ninguna otra huella. Son los procesos relacionales atributivos los que sostienen las evaluaciones negativas.

Las debilidades señaladas en las evaluaciones negativas -por un lado- están relacionadas con la ausencia o el escaso desarrollo de las políticas y la gestión relativas a la investigación. De estas evaluaciones, se colige que estas deben ser concretas, específicas, abarcativas, suficientes, homogéneas y relacionadas. Y, por otro lado, en el caso de las debilidades en los resultados, estas están relacionadas con lo deficiente y lo difícil, que acarrea tensión y conflicto, y requiere solución. Como contrapartida, entonces, las instituciones deberían contar con investigadores suficientes, distribuidos en las diferentes ramas del conocimiento, con formación de posgrado; la infraestructura debe estar acorde con las actividades que realiza la universidad y el equipamiento debe ser adecuado; las actividades deben estar sistematizadas y contar con financiación, y la producción científica debe ser de relevancia y tener impacto internacional; la articulación con las otras funciones de la universidad debe ser activa y simétrica; y la relación con el contexto debe ser dinámica y debe responder a demandas externas. Dado que no existen indicadores explícitos, cada institución realzará una interpretación propia de estas observaciones.

#### **4.4. Tercer momento: La recomendación**

El interés por el estudio de las recomendaciones en el corpus se centra -por un lado- en que estas se encuentran junto con las evaluaciones positivas y negativas en las distintas dimensiones de la evaluación, y, por otro lado, en que las recomendaciones constituyen un complemento de las evaluaciones

negativas. Respecto de esta última característica, al orientar acciones futuras, las recomendaciones llevan implícita la falta o el poco desarrollo tanto en la dimensión de políticas y gestión de la investigación, como en la de resultados. Así, al 13% de evaluaciones negativas se le suma el 6% de las recomendaciones, de modo que -del corpus total- un 17% se ocupa de aspectos negativos de las instituciones.

La recomendación en el corpus constituye un acto de habla en el que se le propone cursos de acción a las instituciones para dar solución a las debilidades halladas, sin que estas sean mencionadas explícitamente. Además, lo hacen con distintos matices: unas veces en forma obligatoria; otras en forma de sugerencia; unas veces se remarca una necesidad; otras, la conveniencia. En algunos casos, las recomendaciones se encuentran fundamentadas o bien puede indicarse el propósito por el cual se postulan acciones a realizar. Si bien la mayoría de las recomendaciones del corpus (90%) presentan alguna fundamentación que las justifique y uno o varios propósitos a los que apuntan las acciones recomendadas, una y otros son en general muy escuetos. En el caso de los propósitos no suelen llevar la estructura canónica encabezada por la preposición “para”, no obstante, puede reconocerse el para qué, la finalidad por la cual el CEE recomienda.

Otra característica para destacar es que las propuestas se mueven entre lo necesario (lo que se debe hacer, lo obligatorio) y lo posible (lo que se puede hacer, lo útil), y eso es propio de la modalidad deóntica, aun cuando ni la fuente de la recomendación (el CEE), ni el agente que debería llevar a cabo las acciones (la universidad como institución) aparecen explicitados. En síntesis, las recomendaciones por un lado realizan la acción de orientar la acción del destinatario, pero además llevan implícitas valoraciones negativas.

Cabe mencionar que las recomendaciones de las dos grandes dimensiones objeto de análisis comparten la caracterización anterior. En cuanto a las diferencias en el tratamiento discursivo, señalamos: por un lado, la cantidad de recomendaciones en cada supra dimensión: la dimensión de políticas y gestión constituye el 41% mientras que, para los resultados, el 59%. Por otro

lado, en cuanto a los procesos, los relacionales tienen una frecuencia similar en ambas dimensiones, la diferencia se encuentra en el mayor número de procesos materiales respecto de los mentales en los resultados, según puede apreciarse en el siguiente Tabla.

**Tabla 4.6**

*Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por dimensión<sup>121</sup>*

<b>Dimensión/ Proceso</b>	<b>Política y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Relacional	49%	47%
Mental	23%	15%
Material	22%	32%
Existencial	6%	6%
Total	100%	100%

De acuerdo con la Tabla 4.6, en las recomendaciones, se observa un predominio de procesos relacionales lo que marca su carácter atributivo evaluativo, en relación con las variables que refieren a las políticas y la gestión, por un lado, y los resultados de la investigación, por otro.

Por otra parte, los procesos que suponen entidades psíquicas (mentales) aparecen en las variables relativas al desarrollo de políticas de apoyo a la función investigación en las instituciones (desarrollo de áreas de vacancia, impacto de los proyectos), es decir, aquellos que refieren a cambios de estado, entendido como experimentación perceptiva o cognitiva, con una incidencia similar en ambas dimensiones. Estos procesos verbales están acompañados por verbos modales o bien construcciones impersonales.

En el caso de los procesos materiales, en la dimensión resultados, se observa un uso más frecuente: se trata de cláusulas que remiten a las acciones que la universidad puede hacer para mejorar alguna debilidad, y esto ocurre

---

<sup>121</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla XLIX, se encuentran desagregados los procesos verbales de las recomendaciones del corpus por institución.

mayoritariamente en los resultados ya que se trata de acciones que no refieren a políticas o a gestión sino acciones que no impactan en ellas, sino que las ponen en práctica o desarrollan. Se hace hincapié aquí en lo que las instituciones deben hacer.

La recomendación entraña una evaluación del hablante y se orienta al agente que realizará la acción (modalidad deóntica). En el corpus, las formas que adquiere son, por un lado, la modalidad explícita objetiva, pero que elude la referencia al agente responsable de la recomendación y se manifiesta por el uso de verbos, adjetivos y sustantivos (nominalizaciones y frases nominales), que hacen explícita la fuerza ilocutiva de la recomendación. Por otro lado, la modalidad implícita, que se manifiesta mediante perífrasis modales (“deber”, “poder”, “tener”, “haber que”) o bien con referencia al agente potencial de la acción o bien sin esa referencia (verbos modales en voz pasiva, pasivas e impersonales con “se”, y cláusulas condicionales). A su vez, en una y otra modalidad, el uso del condicional de cortesía<sup>122</sup> con el que el hablante se distancia de su propuesta mitiga el razonamiento. La distribución en el corpus es la siguiente, distinguida por dimensiones.

**Tabla 4.7**

*Distribución de la modalidad deóntica por dimensión<sup>123</sup>*

<b>Modalidad deóntica</b>	<b>Políticas y gestión</b>	<b>Resultados</b>
Explícita	65%	56%
Implícita	35%	44%

<sup>122</sup> Respecto del condicional de cortesía (ver capítulo 3), consiste en solicitar que el interlocutor realice una determinada acción en forma explícita o implícita. Pero, estableciendo una distancia entre el hablante y el interlocutor que atenúa la fuerza del contenido de la ilocución y no amenaza la imagen del interlocutor. Además, al tratarse de acciones futuras, el uso del condicional suaviza la posible amenaza que constituye dicha solicitud, hace que el interlocutor pueda elegir o no su realización, de ahí la cortesía del acto de habla.

<sup>123</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla L, se encuentra la distribución de la modalidad deóntica (conveniente/necesario) en las recomendaciones del corpus, por institución.

En la Tabla anterior se observa la distribución de las modalidades por dimensión. En las políticas y gestión, las recomendaciones son fundamentalmente explícitas, si bien pueden estar atenuadas, el CEE establece en forma directa la obligación o la conveniencia de las acciones que recomienda a partir del uso de léxico deóntico y queda explícito el receptor de estas. En cambio, la modalidad implícita tiene una menor frecuencia. En los resultados, en cambio, si bien se reconoce una mayor frecuencia de la modalidad explícita (menor cantidad de léxico con modalidad deóntica), gana terreno la implícita (mayor uso de verbos modales, fundamentalmente pasivos o impersonales)<sup>124</sup>. En este caso, dado que se reconoce una mayor frecuencia de procesos materiales, las acciones que estos importan adquieren formas implícitas que mitigan la recomendación.

El análisis que sigue se ocupa de estudiar las recomendaciones de cada una de las supra dimensiones, a partir del tratamiento de las variables tematizadas en las recomendaciones del corpus y su realización léxico gramatical.

#### **4.4.1. Las recomendaciones en las políticas y la gestión**

Entre las variables acerca de las política y la gestión que son objeto de recomendaciones, se reconocen las siguientes: la necesidad de un plan de desarrollo; la captación de mayores recursos financieros; la articulación entre funciones de la universidad; la importancia de evaluar las políticas; la explicitación de la estructura de la gestión y la forma de trabajo; el ordenamiento de las distintas estructuras de investigación; la búsqueda de apoyo y financiamiento para la compra de equipamiento; la distribución homogénea de recursos humanos en categorías de investigación; la búsqueda de estrategias para ampliar la masa crítica de docentes investigadores; la mayor divulgación y visibilidad de la actividades de investigación desde la

---

<sup>124</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla LI, se encuentra la distribución de los tipos (explícito/implícito) en las recomendaciones del corpus, por institución.

gestión; la formulación de planes estratégicos actualizados; la priorización de proyectos orientados; la implementación de sistemas de análisis de resultados y productos; el fortalecimiento de programas de posgrado.

A continuación, se plantean algunas características específicas de estas recomendaciones desde la perspectiva léxico gramatical.

Por un lado, se reconocen recomendaciones explícitas<sup>125</sup> como en el siguiente fragmento. Tanto el agente, el CEE, como el acto de habla “recomendar” aparecen explícitos en referencia a la revisión del organigrama y categorías del personal de la Universidad Nacional del Nordeste.

4.31. El CEE **recomienda** que el organigrama y las categorías del personal que cubre los diversos puestos sean revisados, teniendo en cuenta las actividades que desarrolla esta Secretaría, **a fin de** establecer una estructura acorde con sus necesidades. (UNNE, 2013, p.13)

En 4.31, la recomendación está a su vez mitigada por el uso de la forma pasiva “sean revisadas” que omite el agente (quien debe realizar esa acción); asimismo, el CEE establece el propósito de lo que recomienda: “establecer una estructura acorde con sus necesidades”.

En el siguiente fragmento se observa también una modalidad explícita de recomendación con estrategias diferentes. El ejemplo refiere al beneficio que tendría la Universidad Nacional de Tucumán en contar con “una mayor divulgación y visibilidad” de sus publicaciones, y la recomendación de modalidad explícita llega después de la valoración negativa.

---

<sup>125</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla LII, se encuentra la distribución de los tipos (explícito/implícito) en las recomendaciones de las políticas y gestión.

4.32. No se verificó la difusión de publicaciones en medios digitales, lo que **posibilitaría** una mayor divulgación y visibilidad de las actividades de investigación realizadas. (UNT, 2013, p. 23)

El párrafo inicia con una valoración negativa implícita por el uso del adjunto modal de negación que es mitigado a su vez por el uso de un verbo de existencia “no se verificó” y el uso de pasiva con *se*. El fragmento tiene implícita una construcción condicional: “si se difundieran las publicaciones en medios digitales”, y luego el condicional imperfecto de cortesía conformado por un verbo deóntico (“posibilitaría”), establece una hipótesis en el futuro. Esta recomendación refiere a una política concreta, de la que los evaluadores establecen distancia por cortesía o probabilidad.

Otra forma de la recomendación lo constituye el uso de la modalidad de conveniencia. En el 4.33, el CEE refiere a la estrategia de captación de recursos humanos de la Universidad Nacional de Cuyo y la recomendación se sostiene sobre el beneficio que traería la formalización de una política de la institución.

4.33. Cabe agregar algo más con respecto a la captación de recursos externos. Aunque la iniciativa es destacable y propia de cualquier institución universitaria, **conviene inscribirla** en un marco de definiciones sobre líneas de investigación resueltas desde la Institución. De este modo, **se evitará** que la oportunidad de fondos desvíe de las prioridades establecidas. Por ejemplo, si bien se destaca la creación del ICB para cubrir áreas de vacancia como un logro importante, para muchos de los interlocutores entrevistados no resultaba claro aún cuál es su foco. (UNCUYO, 2012, p. 23)

El fragmento inicia con una concesión que limita la valoración positiva de la iniciativa de la institución “aunque la iniciativa es destacable...”. Luego la recomendación “conviene inscribirla” reclama la institucionalización de esta, con el propósito de evitar la desviación de fondos. Se fundamenta además la propuesta con un ejemplo recogido por el CEE acerca de la percepción de los entrevistados quienes no reconocen esa iniciativa como política establecida. Esta recomendación tampoco es taxativa, no establece necesidad, pero hace hincapié en el beneficio que traería aplicarla.

Otro recurso de las recomendaciones lo constituye el uso de impersonal. En el siguiente fragmento la recomendación implícita del CEE refiere a las mejoras que considera debería realizarse al plan estratégico de infraestructura y equipamiento de la Universidad Nacional del Litoral, también se explicita el propósito: fortalecer las políticas y acciones que ya realiza la universidad.

4.34. **Se considera necesario** que el plan estratégico de infraestructura y equipamiento contemple en particular la programación de mejoras críticas en condiciones y ambiente de trabajo, así como en las instalaciones destinadas al desarrollo de las actividades, **a fin de fortalecer** las políticas y acciones que la UNL ha encaminado para perfeccionar las condiciones de seguridad e higiene. (UNL, 2013, p. 23)

Como se observa, no hay agentes en la recomendación. El uso del impersonal y el verbo de percepción mental “considerar” mitiga la “necesidad” de la propuesta, enfatizada a su vez por léxico negativo “mejoras críticas”. La cláusula encuentra en el propósito su mayor fortaleza: “a fin de fortalecer”.

Finalmente, un ejemplo con el uso del verbo modal *deber*. En 4.35, respecto de la asignación de recursos y apoyo a la investigación de los institutos e investigación de la Universidad Nacional de la Patagonia Austral, el CEE establece el deber de modificar la situación actual.

4.35. Sin embargo, no constituyen por ahora un insumo que se considere en las acciones ligadas a la asignación de recursos o al apoyo a la investigación. Esta es una situación que la puesta en marcha y consolidación de la actividad de los institutos **deben ir modificando ya que** las sugerencias que seguramente se incluyen en las evaluaciones de los resultados de los proyectos **pueden contribuir a reorientar** las tareas a fin de fortalecer la investigación. (UNPA, 2016, p. 30)

Con un matiz más imperativo, esta recomendación implícita se ve mitigada por el uso de una construcción que establece la posibilidad de que la acción sea paulatina; y con énfasis se establece el propósito de fortalecer la investigación.

Los ejemplos anteriores dan cuenta de una variedad de estrategias de las recomendaciones referidas a las políticas y la gestión de la recomendación que permite reconocer un gradiente desde la recomendación directa y explícita del CEE, pasando por el uso de verbos modales, llegando al uso de voz pasiva y el impersonal. En todo lo casos, a pesar de la realización lingüística diferenciada, hemos señalado cómo las recomendaciones usan recurso de mitigación, ya sea que la recomendación sea explícita como en 4.31 o implícita con verbo modal de deber como en 4.35 o con modalidad de conveniencia 4.33, el uso del condicional de cortesía (4.32); el uso del impersonal (4.34).

Asimismo, las recomendaciones de esta dimensión también hacen uso

del condicional de cortesía: el 35% del total de cláusulas. El CEE usa los distintos recursos para establecer la necesidad o la conveniencia de determinadas acciones.

Respecto de la distribución de las recomendaciones en esta dimensión, la mayor cantidad en la referencia es a “políticas y estrategias” (41%), y en menor medida a “gestión de la función I+D+i” (28%) y a “marco institucional en que se desarrolla la función” (21%).<sup>126</sup>

Finalmente, en las recomendaciones para las políticas y la gestión, se reconoce un gradiente entre lo que se establece como conveniente que ocupa el 59% de las cláusulas y lo que se establece como necesario que ocupa el 41% de las cláusulas<sup>127</sup>. Una mayor incidencia de las recomendaciones que remiten a la conveniencia para las instituciones de la realización de determinadas acciones responde a una mitigación de la recomendación. Así, en esta dimensión, lo importante, lo recomendable, lo posible gana terreno frente a lo obligatorio, lo necesario, lo requerido explícitamente.

#### **4.4.2. Las recomendaciones en los resultados**

Entre las variables acerca de los resultados de las políticas y la gestión que son objeto de recomendaciones, se reconocen las siguientes. Respecto de recursos humanos orientados a la investigación: el auspicio del intercambio de docente y estudiantes con el exterior; el incentivo a la formación de posgrado; el sostenimiento y la profundización de programas; mayor masa de RRHH; mayor formación en investigación; mayor contacto con investigadores externos; la incorporación de personal de apoyo.

En cuanto a la infraestructura y equipamiento: la mayor inversión; la mayor atención presupuestaria para edificios, equipos, recursos

---

<sup>126</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla LIII, se pueden observar las dimensiones y variables de las recomendaciones de las políticas y gestión.

<sup>127</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla LIV, se encuentra la distribución de la modalidad deóntica (conveniente/necesario) en las recomendaciones del corpus, de las políticas y la gestión.

bibliográficos, conectividad y servicio de internet; el fortalecimiento de las políticas de seguridad e higiene; la necesidad de que los investigadores consigan financiamiento.

Respecto de las actividades y la producción en investigación: el fortalecimiento de la producción; la organización de productos y actividades; el desarrollo de bases de datos; el trabajo en co-publicaciones internacionales; la mayor interacción entre equipos de investigación; la promoción de proyectos en convocatorias externas; la mejora de la calidad de las publicaciones; la publicación en revistas de alto impacto.

En lo que concierne a la articulación entre funciones: el aprovechamiento de capacidades y servicios que puedan dispensarse; el mantenimiento de políticas de becas; interacción de actividades de investigación, extensión y transferencia

Finalmente, respecto del contexto: la provisión de desarrollo tecnológicos; el incentivo a la movilidad académica internacional; el aumento del número de proyectos externos financiados; el apoyo y fomento de las actividades de CyT; la centralidad de actividades de cooperación; la promoción de la cooperación; la generación de redes locales, nacionales e internacionales; el refuerzo de la vinculación; la difusión de productos y capacidades.

A continuación, se plantean algunas características específicas de estas recomendaciones desde la perspectiva léxico gramatical: construcciones nominales deónticas, mitigación, voz pasiva, condicional de cortesía, modalidad deóntica implícita, uso de verbos modales, voz pasiva e impersonales.

En el siguiente fragmento, el CEE acuerda con la propia Universidad Nacional de la Patagonia Austral su juicio respecto del elevar el nivel de formación de sus recursos humanos en investigación.

4.36. Durante los últimos años, se registró un incremento del número de docentes investigadores dedicados a la función I+D+i. Sin embargo, la Universidad reconoce que **uno de los desafíos más importantes** que enfrenta en este campo **es** la elevación del nivel de formación en investigación de sus recursos humanos. (UNPA, 2016, p. 39)

Con una construcción nominal deóntica, se identifica a la formación de investigadores como “uno de los desafíos más importantes”. La mitigación pasa por el reconocimiento de la propia institución respecto de esa debilidad, de modo que los evaluadores no necesitan realizar el mismo juicio y su orientación argumentativa está señalada por el uso del conector de oposición “sin embargo”.

En el siguiente fragmento se observa una modalidad explícita<sup>128</sup>, aunque sin agentes. El propio CEE detecta una necesidad en la Universidad Nacional del Litoral referida a la visibilización de la filiación institucional.

4.37. Una cuestión adicional es **la necesidad detectada** de normalizar el modo de referenciar la filiación institucional en las publicaciones científicas a fin de contribuir a la visibilidad institucional y mejorar aún más su posición en los rankings de indicadores bibliométricos. (UNL, 2013, p. 43)

El fragmento indica también la finalidad de la recomendación referida al estatus que tienen los rankings en el posicionamiento de las universidades.

---

<sup>128</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla LV, se pueden observar los tipos de las recomendaciones de los resultados de la investigación.

En el siguiente fragmento, la recomendación, además del uso de léxico deóntico, hace uso del condicional de cortesía. El CEE reclama a la Universidad Nacional de Cuyo el establecimiento de estándares científicos para el desarrollo de la función investigación, en este caso, hacia el entorno socio-productivo.

4.38. En este marco, **resultaría tan posible como conveniente y necesario** llevar el foco desde lo temático hacia la fijación de estándares científicos y la ampliación de su adopción para el despliegue de la función. (UNCUYO, 2012, p. 29)

Con un proceso relacional atributivo “resultaría” en condicional, la recomendación refiere a la posibilidad, conveniencia y necesidad de que la contribución que hace la Universidad al entorno se organice de tal modo que pueda medirse y valorarse la innovación. El léxico deóntico “tan posible como conveniente y necesario”, centrado en la conveniencia y la necesidad a la vez califica la acción solicitada de fijación y ampliación de la función en el sentido mencionado.

En el fragmento siguiente, en medio de valoraciones negativas, el CEE recomienda en forma imperativa, aunque con el uso de una construcción de pasiva con “se”, la inversión en material bibliográfico para que accedan todas las unidades académicas de la Universidad Nacional de Tucumán.

4.39. La calidad y la actualización del acervo bibliográfico son heterogéneas. En términos generales, se menciona que las bibliotecas cuentan con material bibliográfico **aunque se requiere** de una mayor inversión para lograr un acceso actualizado para las diferentes UUAA que integran la UNT. Durante la visita, el CEE constató una

fragmentación de las demandas de actualización, financiada predominantemente por los equipos de investigación. (UNT, 2013, p. 40)

La heterogeneidad del acervo bibliográfico, así como la demanda de actualización constituyen evaluaciones negativas, pero la recomendación con una modalidad implícita impersonal “se requiere” está marcada por el conector concesivo “aunque”, que genera un contraste con la valoración positiva referida al material bibliográfico con que cuentan las bibliotecas.

En el fragmento 4.40, el CEE señala una característica de la Universidad Nacional de Tucumán respecto a la centralidad que tiene la docencia y recomienda aprovecharla para lograr una mayor articulación de la investigación.

4.40. A pesar de los avances en curso, la Universidad está fuertemente orientada hacia la actividad docente. La proliferación de docentes investigadores **debería dar lugar** a un aprovechamiento superior de las capacidades disponibles, con mayor explicitación de la articulación entre los temas de los proyectos de investigación y los contenidos curriculares. (UNT, 2013, p. 43)

En el ejemplo se activa una fuerza ilocucionaria de recomendación a partir del verbo modal “deber” en condicional de cortesía y el uso de la tercera persona impersonal, que mitiga la obligación de aprovechar las capacidades institucionales. La modalidad deóntica implícita realizada en el verbo modal “debería” la acción a realizar por medio de un proceso material “dar lugar a”.

Finalmente, en el fragmento 4.41, el CEE, después de destacar las acciones llevadas a cabo por la Universidad Nacional del Nordeste acerca de su planta docente, recomienda acompañar esas estrategias con un mayor presupuesto.

4.41. Este tipo de acciones tiene gran eficacia para superar los problemas de la planta docente. El ejemplo, sin duda, es limitado, pero **si la Universidad pudiera expandir esta estrategia, ya sea mediante fondos externos o con su propio presupuesto, ello tendría** un efecto muy positivo sobre el desarrollo de la investigación y las otras funciones universitarias. (UNNE, 2013, p.31)

En el ejemplo, la construcción condicional constituye una recomendación implícita, compuesta por un condicionante “pudiera expandir” como acción a realizar y un condicionado “tendría” como resultado de esta. Se establece así una hipótesis en el futuro, que presupone que no es suficiente el presupuesto actual que la Universidad destina a esas acciones.

Los ejemplos anteriores permiten reconocer la variedad de estrategias de las recomendaciones referidas a los resultados que, al igual que la dimensión de las políticas y la gestión, se despliega en diferentes recursos y atraviesa todas las variables. En los resultados, se encuentran mayor cantidad de recomendaciones y un mayor uso de procesos materiales, a partir de los cuales el CEE orienta acciones concretas para superar las debilidades. Asimismo, se observa un alto porcentaje de cláusulas con el uso del condicional de cortesía: 43%. Asimismo, el comité evaluador usa los distintos recursos para enfatizar la necesidad o la conveniencia de determinadas

acciones<sup>129</sup>.

Respecto de la incidencia de las recomendaciones en esta dimensión, la distribución es la siguiente: 19% para recursos humanos comprometidos en la función I+D+i; 27% para infraestructura y equipamiento para el desarrollo de la función; 22% para actividades de I+D+i y sus productos; 20% para articulación de la función I+D+i con el resto de las funciones de la universidad; y 12% para la relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional. Todas las variables cuentan con recomendaciones, se destaca particularmente las recomendaciones referidas a infraestructura y equipamiento.<sup>130</sup>

Finalmente, en las recomendaciones para los resultados, lo conveniente y lo necesario reciben una realización equitativa, un 51% para el primero y un 49% del segundo<sup>131</sup>. Aquí ya no se cuida tanto la imagen de los receptores, se indica con mayor énfasis lo necesario, y el uso de mayor cantidad de procesos materiales está en relación con ese efecto.

#### **4.4.3. Las recomendaciones, en síntesis**

El análisis de las recomendaciones de PEI da cuenta de las orientaciones del CEE para subsanar las debilidades implícitas que de aquellas se infiere. Si bien en algunas recomendaciones se establece la necesidad y en otras la conveniencia de las acciones recomendadas es necesario mencionar que en todas se reconocen distintos recursos que a su vez contribuyen a la mitigación de lo que se recomienda: la tercera persona impersonal que aleja el juicio categórico; agentes nominalizados que se

---

<sup>129</sup> En el Anexo Capítulo LIV, Tabla LI, se encuentra la distribución de los tipos (explícito/implícito) en las recomendaciones del corpus, referidas a los resultados de la investigación.

<sup>130</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla LVI, se pueden observar las dimensiones y variables de las recomendaciones de los resultados de la investigación.

<sup>131</sup> En el Anexo Capítulo 4, Tabla LVII, se encuentra la distribución de la modalidad deóntica (conveniente/necesario) en las recomendaciones del corpus, de los resultados de la investigación.

orientan a la abstracción; el uso del condicional de cortesía y de verbos modales, que establecen modalidades deónticas implícitas.

Respecto del tratamiento que reciben las variables en las recomendaciones, se advierten la explicitación de los propósitos de estas y también las fundamentaciones, aunque como dijimos más arriba, se trata de referencias vagas o generales que no constituyen argumentaciones. En cuanto a los procesos verbales de las recomendaciones, ya señalamos que la mitad están conformadas por procesos relacionales, destacándose así el carácter atributivo evaluativo. La otra mitad se distribuye entre procesos mentales y materiales en el caso de las políticas y la gestión, y en los resultados también solo que con una mayor incidencia de los procesos materiales. El CEE contribuye con orientaciones más concretas en este caso, sin que ellas pasen por su percepción o cognición, que sería el caso de los procesos mentales.

Los recursos utilizados en las recomendaciones algunos más explícitos que otros permiten inferir las valoraciones negativas que se encuentran implícitas y que se convierten en metas futuras a alcanzar, en cada una de las dimensiones, como hemos señalado.

El CEE recomienda acerca de las políticas y la gestión: la organización de estructuras de gestión e investigación; la captación de recursos financieros para el desarrollo de políticas, infraestructura y equipamiento; la distribución homogénea de investigadores; divulgación y visibilidad de las actividades de investigación; el análisis de resultados y productos; el fortalecimiento de programas de posgrado.

El CEE recomienda acerca de los resultados: recursos humanos formados, en mayor cantidad, con programas de fortalecimiento específicos, en contacto con investigadores externos; personal de apoyo; infraestructura y equipamiento: mayor inversión en edificios, equipos, recursos bibliográficos, conectividad; el fortalecimiento de las políticas de seguridad e higiene; actividades y la producción en investigación: el fortalecimiento y organización de productos y actividades; co-publicaciones internacionales;

interacción entre equipos de investigación; participación en convocatorias externas; calidad en las publicaciones; publicación en revistas de alto impacto; articulación entre funciones: interacción de actividades de investigación, extensión y transferencia; contexto: desarrollo tecnológicos; movilidad académica internacional; proyectos con financiación externa; actividades de cooperación; la generación de redes; el refuerzo de la vinculación; la difusión de productos y capacidades.

Finalmente, las recomendaciones se mueven entre lo conveniente y lo necesario. Lo conveniente, lo posible, lo deseable e incluso lo recomendado no conlleva obligación, se presenta como sugerencia para revertir políticas o resultados. Lo necesario, por su parte, que se restringe a lo que debe hacerse, torna obligatorias algunas acciones de los resultados que a su vez son mitigadas, como hemos visto.

#### **4.5. Conclusiones: el caso del PEI**

El análisis de la función investigación en los informes finales de PEI ha permitido reconocer cómo este organismo valora la investigación en las universidades, cuáles son las variables valoradas, y qué recomienda para mejorar la calidad de esa función. Todo ello a partir de las debilidades y fortalezas de las instituciones evaluadas, primero, y de las recomendaciones que se les realiza, luego.

El discurso de evaluación del PEI tiende a fundamentar las valoraciones que realiza. Se trata de fundamentaciones prácticas, no elaboradas en el marco de una argumentación. Los evaluadores no necesitan contar con argumentos para convencer, lo hacen por su sola autoridad. Los juicios se validan fundamentalmente por el estatus de los evaluadores especialistas en su respectivo dominio antes que en una argumentación sistemática. Aun así, el discurso toma recaudos y hace uso en los diferentes niveles de recursos mitigadores que atenúan el impacto de las aserciones al momento de evaluar.

Es posible reconocer diferentes estrategias según la evaluación se ocupe de fortalezas, debilidades o recomendaciones. En todo el discurso, se busca crear efectos de objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión para referirse al objeto de evaluación, no hay marcas de subjetividad, de modo que las valoraciones prefieren estructuras impersonales y nominalizaciones. Algunas estrategias son comunes a los tres momentos, entre ellas, mencionamos: la ausencia de responsables y afectados en las cláusulas; nominalizaciones y abstracciones; cláusulas pasivas e impersonales; uso de léxico valorativo; predominio de cláusulas relacionales; empleo mitigador del condicional; estrategias propositivas y de mitigación con implicaturas. Todo ello genera un discurso de evaluación distante, poco comprometido, aunque sus juicios sean explícitos. Por otra parte, los grados de las variables no responden a escalas de valoración establecidas, de modo que queda en manos de cada institución la interpretación del grado de desarrollo que recomienda cada CEE.

Respecto de las evaluaciones positivas, las valoraciones se mueven entre dos ejes semánticos diferenciados: las políticas y la gestión en el orden de lo bueno y positivo, y las actividades en el orden de lo importante y lo sólido. Todo ello se realiza sintáctica y semánticamente mediante recursos tales como: el uso de léxico positivo; nominalizaciones, abstracciones y pasivaciones en lugar de agentes; el predominio de procesos relacionales atributivos.

En cuanto a las evaluaciones negativas, es posible reconocer dos ejes semánticos: las políticas y la gestión se valoran por lo que son: lo limitado, reducido y parcial, por un lado, y lo heterogéneo, y dispar, por otro; los resultados, por su parte, se valoran por las consecuencias que traen (dificultades y problemas) y lo aún no desarrollado. Las características sintáctico-semánticas de estas valoraciones consisten en: el uso de léxico negativo sin juicios de valor, el uso de adjuntos modales negativos que constituyen evaluaciones negativas indirectas, el predominio de procesos

relacionales atributivos y en menor medida procesos mentales de percepción, que permiten reconocer la percepción del enunciador.

En lo que se refiere a las recomendaciones, se mueven entre dos ejes: lo necesario y lo conveniente para las acciones recomendadas. Se realizan con distintos recursos de mitigación: la tercera persona impersonal; agentes nominalizados; el uso del condicional de cortesía y de verbos modales, que establecen modalidades deónticas implícitas. Los procesos verbales predominantes son lo relacionales que marcan el carácter atributivo evaluativo de las recomendaciones, y lo secundan lo mentales y materiales con una incidencia diversa según la dimensión. Los recursos utilizados en las recomendaciones algunos más explícitos que otros permiten inferir las valoraciones negativas que se encuentran implícitas y que se convierten en metas futuras a alcanzar, en cada una de las dimensiones, como hemos señalado.

En síntesis, los evaluadores no hacen los mismo cuando refieren a políticas y gestión de la investigación que cuando refieren a los resultados de aquellas, según hemos visto en los respectivos apartados. En el siguiente cuadro se sintetizan esos hallazgos:

**Tabla 4.8**

*Escalas de valoración por evaluación y dimensión PEI*

<b>Evaluación/ Dimensión</b>	<b>Evaluaciones positivas</b>	<b>Evaluaciones negativas</b>	<b>Recomendaciones</b>
<b>Políticas y gestión</b>	Lo adecuado y lo destacado	Lo limitado, reducido y parcial, por un lado, y lo heterogéneo, y dispar, por otro	Lo conveniente y lo necesario (mayor énfasis en lo conveniente)
<b>Resultados</b>	Lo bueno y lo intenso	Lo dificultoso y lo problemático de lo aún no desarrollado	Lo conveniente y lo necesario (énfasis similar en ambos)

Mientras que lo positivo se explicita, se destaca; lo negativo se omite explícitamente, se presenta como limitado y dificultoso; y lo recomendado, oscila entre lo necesario y lo conveniente.

El análisis realizado nos permite concluir que para el PEI la función investigación en las universidades debe contar con políticas, normativas y estructuras con las siguientes características:

- políticas y normativas concretas, específicas, abarcativas, suficientes, homogéneas, relacionadas, que regulen las actividades desde la distribución presupuestaria, hasta los recursos humanos y la producción científica:
- estructura de gestión e investigación estructurada, con sistemas de análisis de la información científica, con recursos humanos en todas las disciplinas, posgrados desarrollados, divulgación y visibilidad de actividades y producción.

Así el modelo de la investigación en la universidad para el PEI debe dar cuenta de una estructura y estar regulada por normativas específicas y, en la gestión, debe facilitar el análisis de la información científica.

Y respecto de los resultados de las políticas y la gestión en las diferentes variables, las instituciones deben contar con:

- investigadores suficientes, distribuidos en las diferentes ramas del conocimiento, con formación de posgrado;
- infraestructura acorde con las actividades que realiza la universidad y equipamiento adecuado; inversión en infraestructura y equipamiento;
- actividades sistematizadas y financiadas, y la producción científica de relevancia y con impacto internacional;
- articulación con las otras funciones de la universidad activa y simétrica;

- relación con el contexto dinámica y en respuesta a demandas externas; actividades de cooperación y vinculación locales e internacionales; y difusión de productos y capacidades.

El modelo de investigación que propicia el PEI incluye también la sistematización, articulación con las otras funciones y el dinamismo a partir de requerimientos del contexto institucional.

Las evaluaciones del PEI apuntan a estas variables, ya sea que se las valore positivamente porque las instituciones ya cuenten con su desarrollo, ya sea que lo hagan negativamente ante la falta o déficit, o bien ya sea que las recomienden para su desarrollo futuro.

Para finalizar, hacemos referencia al concepto de calidad que subyace a las evaluaciones del PEI. La Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley N° 25467), en el artículo 23, establece que la evaluación es una obligación del Estado y que junto a la asignación de recursos debe ocuparse de “valorar la calidad del trabajo de los científicos y tecnólogos” y “estimar la vinculación de estas actividades con los objetivos sociales”. Allí se establecen “los atributos básicos de la evaluación”: “la calidad y la pertinencia”.

El PEI, en sus documentos guía, no define el concepto, lo considera algo dado y lo aplica como atributo o criterio para evaluar en todas las dimensiones. Por otra parte, en los informes finales de las evaluaciones externas, el CEE también hace uso del término. En ambos casos se refiere a la evaluación de la calidad de: equipamiento y espacios para la investigación, proyectos de investigación, acervo bibliográfico, formación de los recursos humanos técnicos y administrativos planta de docente, gerenciamiento y organización de la gestión en I+D, proyectos y de sus productos. Pareciera que la calidad junto con la cantidad, según la dimensión, permitiera que una política o un resultado sea adecuado, actual, eficiente, pertinente, relevante, sin una clara distinción. Asimismo, de la calidad se predica su aseguramiento,

su mejora, su garantía: “definen políticas para asegurar la calidad de la planta docente”, “un proceso riguroso de selección, seguimiento y evaluación que garantiza la calidad de los resultados (de los proyectos financiados)”, “los docentes utilizan los resultados de la investigación para mejorar la calidad de la docencia”.

A modo de ejemplo, en la evaluación externa de la UNNE, el CEE recomienda criterios para seleccionar proyectos a ser financiados por su carácter prioritario y afirma:

4.42. Estos criterios deben contemplar la calidad –medida en función los antecedentes de los equipos que llevan a cabo los proyectos y los resultados obtenidos en proyectos previos– y las posibilidades de desarrollo potencial que los proyectos ofrecen a la Universidad. (UNNE, 2013, p. 36)

De acuerdo con este fragmento, se propone medir la calidad a partir de dos indicadores: los antecedentes de los equipos de investigación y los resultados de los proyectos. La calidad es entonces un concepto para los resultados.

Por un lado, pareciera que es el desarrollo de determinadas políticas lo que garantiza la calidad, sin embargo, por otro lado, el contenido de esa calidad no se explicita y adquiere la forma de lo enumerativo o bien cuantitativo. En tanto, el lugar de los resultados respecto de la calidad tampoco se reconoce, aquí sí funciona la cantidad.

Asimismo, no se reconoce en el corpus estándares o criterios para la medición de la calidad, el concepto debe ser reconstruido por su uso y nunca es unívoco; se extiende en variadas dimensiones y su uso si bien podría no considerarse subjetivo, sí se considera vacío, es llenado por diversos significados.

Sin duda, la cuestión de la autonomía universitaria, por un lado, y los modelos de investigación en las universidades, por otro lado, son temas centrales al momento de analizar el discurso y sus efectos en los distintos actores del sistema. En la conclusión retomaremos esta cuestión.

## **CAPÍTULO 5: DECIR LA EVALUACIÓN**

Entre las distintas perspectivas desde las que se puede estudiar el discurso de la evaluación, en este trabajo hemos considerado la evaluación como actividad y resultado. Así, dado que su función más inmediata es transmitir lo que el hablante piensa o siente acerca de algo (lo bueno o malo, lo que debe o no debe suceder, lo verdadero o falso), nos hemos detenido por un lado en las relaciones que se establecen entre los evaluadores y los evaluados (incertidumbre, probabilidad, precaución, cortesía), y en la naturaleza relacional y valorativa del discurso. Por otro lado, lo hemos hecho en el lenguaje, en los parámetros de evaluación positivo/negativo y junto con ellos lo bueno, lo cierto, lo deseable, lo importante. También ha resultado de interés, el alcance de la valoración no solo en las expresiones explícitas, sino también las relaciones que los textos contraen con formas implícitas de evaluación (Cfr. Thompson y Huntston, 2000). Todo ello, a su vez, refleja las distintas valoraciones acerca de la investigación en las universidades públicas.

El análisis de los capítulos 3 y 4 ha permitido reconocer el uso de las estrategias discursivas y sus efectos de sentido en las distintas dimensiones de los informes finales de evaluación de la CONEAU y del PEI. En este capítulo, la propuesta es poner en relación esos hallazgos de manera de dar cuenta de continuidades y particularidades de ambos discursos, así como interpretar los resultados poniéndolos en su contexto de producción. Asimismo, podrá reconocerse la imagen que construyen los evaluadores de sí mismos, de los evaluados y qué concepción de investigación propician esos discursos, qué modelos de gestión e investigación en las universidades proponen los organismos argentinos de política y planificación de acuerdo con el tratamiento discursivo que reciben los criterios y variables de evaluación en ciencia y tecnología. Finalmente, podrán determinarse las características propias de este discurso de evaluación como clase textual.

Como rasgo discursivo común, se encuentra la ausencia de agentes y participantes; la falta de responsables y afectados en los procesos verbales; el uso de nominalizaciones, cláusulas pasivas e impersonales; el léxico axiológico y no axiológico; expresiones implícitas. El uso de estos recursos contribuye a crear efectos de sentido ambiguos: por un lado, los evaluadores asumen un bajo compromiso respecto de sus juicios, pero por otro las expresiones imponen al mismo tiempo mayor fuerza de valoración dado que no provienen de su subjetividad de los evaluadores, sino de una autoridad dada desde afuera sin necesidad de demostración. Así, se generan al menos dos efectos de sentido bien marcados, la imagen de las instituciones evaluadas (receptores) no se ve afectada directamente y los evaluadores (agentes) tampoco exponen su imagen ante la ausencia de mandatos directos o bien de percepciones que revelen que sus juicios surgen de su propia opinión en forma explícita. El impacto que genera la evaluación en las instituciones reside fundamentalmente en el estatus de los evaluadores externos como especialistas en su respectivo dominio y en las instituciones encargadas de llevar adelante el proceso.

Por otra parte, como en todo discurso evaluativo, es posible distinguir también en ambos corpus escalas de valoración que muestran una variedad de matices, que permiten atenuar o intensifican las evaluaciones, en relación con las distintas dimensiones que los informes establecen, y que –junto con las demás estrategias- comportan la construcción de las imágenes de los evaluadores, de los evaluados y la propia concepción de la investigación.

A continuación, ponemos en relación los resultados obtenidos en el análisis de ambos corpus. En primer lugar, miramos los resultados del análisis de ambos organismos en correlación con las variables evaluadas y las escalas de valoración propuestas. En segundo lugar, nos detendremos en la construcción de la mirada de los evaluadores acerca de la evaluación, de las instituciones evaluadas y de sí mismos, de modo de terminar de definir características propias de este discurso de evaluación como clase textual.

## 5.1. El tratamiento discursivo de la CONEAU y el PEI

Si bien la extensión de ambos corpus difiere dado que CONEAU evalúa no solo la función investigación (29390 palabras), sino también las otras funciones de la universidad (docencia, extensión) incluida la gestión, y el PEI lo hace exclusivamente con la función investigación (85333 palabras), el porcentaje dedicado a la evaluación y recomendación propiamente dichas en ambos casos es de alrededor del 31%. Es decir que los informes de evaluación están compuestos por un 69% aproximadamente de texto dedicado a la presentación de las instituciones y a la descripción de las distintas dimensiones.

Centrados en la evaluación propiamente dicha, distinguimos en el análisis las evaluaciones positivas, las evaluaciones negativas y las recomendaciones. En cada una de ellas, a su vez, se analizó la realización discursiva en dos grandes dimensiones: la política y la gestión de la investigación, por un lado, y los resultados de ellas, devenidos en actividades, por otro lado.<sup>132</sup>

### 5.1.1. Las evaluaciones positivas

Respecto de las evaluaciones positivas, la CONEAU valora explícitamente con mayor cantidad de léxico axiológico, y procesos relacionales (atributivos) y mentales (de percepción), cuando se trata de políticas y gestión de la investigación. En esta dimensión, la CONEAU destaca *lo bueno y lo positivo*, en líneas generales centrado en la existencia de una tradición en investigación en las universidades y de normativas específica de la función. En cambio, en los resultados, adquiere una mayor relevancia el léxico no axiológico y con él lo cuantitativo; y se reconoce una menor incidencia de juicios de valor. En cuanto a los procesos verbales, si

---

<sup>132</sup> En el Anexo Capítulo 5, Tabla LVIII, se pueden observar un resumen de los hallazgos de las evaluaciones CONEAU y PEI distinguidos por evaluaciones positivas, negativas y recomendaciones.

bien predominan también los relacionales y mentales, adquieren un mayor protagonismo los existenciales, es decir aquellos que dan cuenta de la existencia de fenómenos, sin un compromiso de los evaluadores. Con estas estrategias, en los resultados, los evaluadores destacan *lo importante y lo sólido*, relacionados con la cantidad y calidad de los recursos humanos en investigación, la existencia de programas y proyectos, y el nivel de la producción de las investigaciones. Así, la CONEAU centra sus juicios de valor positivos, explícitos, en las políticas y la gestión antes que en los resultados. Las políticas y la gestión ocupan un lugar determinante, son el objeto de la evaluación de la CONEAU, los resultados devienen de aquella y no merecen juicio, sino solo constataciones empíricas.

Por su parte, en las evaluaciones positivas del PEI, en cuanto a las políticas y la gestión de la investigación, se distribuyen en forma homogénea el léxico axiológico y no axiológico, no solo se califica sino que se cuantifica, se constata la existencia de aspectos positivos de las instituciones; asimismo, en cuanto a los procesos, se destacan los evaluativos relacionales pero se suman en segundo lugar los materiales, antes que los mentales, es decir, se valora a las instituciones por lo que -se constata- realizan, antes que por percepciones de los evaluadores. La escala en este caso se mueve entre *lo adecuado y lo destacado* acerca de las políticas y normativas que regulan la adecuada distribución presupuestaria, la cantidad y calidad de los recursos humanos y la producción científica relevante. Respecto de los resultados, sucede algo similar en cuanto al léxico y los procesos verbales, con porcentajes similares, pero el efecto es diferente ya que la escala oscila entre *lo bueno* (axiológico) y *lo intenso* (no axiológico), en este caso referida al perfil de investigadores y grupos de trabajo, publicaciones de relevancia, articulación con las distintas funciones de la universidad, y vínculos con el entorno en relación con las respuestas a las demandas. En este caso, para evaluar positivamente las políticas y la gestión, la valoración positiva se sostiene también con juicios no axiológicos que constatan solo la existencia

o desarrollo de políticas; como contraparte, en los resultados, no solo se constatan desarrollos, sino que también se los valora explícitamente.

En síntesis, ambas instituciones realizan un tratamiento discursivo con algunas diferencias en las evaluaciones positivas. En las políticas y la gestión, se observa un mayor compromiso del PEI respecto de sus evaluaciones, con léxico axiológico más evaluativo: el PEI destaca, la CONEAU solo señala lo bueno. Pero también el PEI prefiere el uso de lo no axiológico con mayor énfasis que la CONEAU: el PEI valora en mayor porcentaje lo adecuado (50%) frente a lo positivo de la CONEAU (25%). Por un lado, entonces, una mayor subjetividad en los juicios; por otro lado, una búsqueda de objetividad en lo valorado, mediante la constatación. Así el PEI justifica sus juicios acerca de políticas y normativas específicas de las instituciones referidas a la distribución presupuestaria, los recursos humanos y la producción científica. En cuanto a las escalas de valores, lo bueno y positivo de la CONEAU es general y menos preciso que la escala de lo destacado y adecuado del PEI. Mientras que *bueno y positivo* remite a lo aceptable o satisfactorio, *destacado y adecuado* implica una valoración más precisa y específica acerca del cumplimiento de los requisitos y es especialmente notable en comparación con otros elementos evaluados. En resumen, lo destacado y adecuado (PEI) sugiere una evaluación más precisa y positiva que la escala de lo bueno y positivo (CONEAU).

En cuanto a los resultados, el PEI también se manifiesta de manera más explícita y los valora axiológicamente. En cambio, la CONEAU prefiere que los resultados hablen por la cantidad o bien por otros rasgos objetivos que no importen juicios valorativos (lo importante y lo sólido). El PEI en los resultados valora la bondad de estos junto con destacar lo intenso, lo abundante; y además hace hincapié no solo en la planta de investigadores su formación y composición y producción (como también lo hace CONEAU), sino también en la articulación con las distintas funciones de la universidad y vínculos con el entorno en relación con las respuestas a las demandas. Tópico este último que también reciben un tratamiento en la CONEAU solo que no

en referencia estrecha a la función investigación. Las escalas de valores de lo *importante y sólido* y lo *bueno e intenso* no son directamente comparables ya que cada una enfatiza diferentes aspectos en la evaluación. Sin embargo, se pueden subsumir en una escala más amplia: positivo/negativo. En la primera escala, importante y sólido destacan la relevancia y la solidez de lo evaluado, lo que sugiere que el objeto evaluado es fundamental para el cumplimiento de los objetivos establecidos. Por otro lado, en la segunda escala, de lo bueno e intenso, se enfatiza la calidad y la fuerza del objeto evaluado, lo que sugiere que el objeto es de alta calidad y/o que el impacto del objeto evaluado es intenso. En resumen, mientras que la primera escala enfatiza la relevancia y la solidez, la segunda se enfoca en la calidad y la fuerza.

### **5.1.2. Las evaluaciones negativas**

Respecto de las evaluaciones negativas, lo implícito juega un papel importante, ya que las evaluaciones no dicen todo lo negativo, es necesario hacer inferencias. Se elige referir a lo que no es o no está, sin que la debilidad sea nombrada explícitamente. En ambas instituciones evaluadoras, las evaluaciones negativas implícitas alcanzan alrededor de un 40%. En el caso de la CONEAU, las evaluaciones implícitas refieren a aquello que la institución aún no ha desarrollado o a lo que existe, pero aún no alcanza, no es suficiente. En el caso del PEI, tienen el mismo uso, pero agrega lo que los evaluadores no observan, como recurso mitigador: no se observa porque no existe. En todos los casos, las evaluaciones negativas indirectas se constituyen en recomendaciones implícitas.

En cuanto a las políticas y la gestión, la CONEAU refiere a *lo que falta y lo no desarrollado* en las instituciones respecto de: la organización institucional, el trabajo interdepartamental, las políticas científicas interdisciplinarias. Para ello usa sustantivos subjetivos, antes que adjetivos y verbos; los procesos relacionales son acompañados por materiales y existenciales. En cambio, el PEI califica, hace hincapié en *lo heterogéneo y*

*lo dispar*, como valoración negativa respecto del desarrollo de las políticas y la gestión. Para ello hace uso de adjetivos no axiológicos, antes que sustantivos y verbos, y procesos relacionales y materiales como en CONEAU, pero además hace uso de procesos mentales, dando cuenta de una clara percepción de los evaluadores sobre las cuestiones evaluadas. Mientras que la CONEAU evalúa negativamente lo que considera insuficiente o incompleto (lo que falta y lo que no hay); el PEI lo hace en forma descriptiva (heterogéneo y dispar), se valora como debilidad por lo diverso y variado de las políticas y la gestión en términos de sus componentes o características.

En la dimensión de los resultados, la CONEAU califica como *escaso*, *insuficiente* y *dispar* el desarrollo de las diferentes áreas, registro de las actividades y difusión, promoción de áreas de mayor atraso, valorización de la contribución de la Universidad a la comunidad; impacto acorde al número de proyectos, líneas de trabajo acordes con las necesidades regionales, distribución adecuada de los fondos para los proyectos de investigación. Para ello usa sustantivos subjetivos, antes que adjetivos no axiológicos, con un predominio de procesos verbales evaluativos relacionales, y en segundo lugar materiales. El PEI, por su parte, acentúa las debilidades respecto de *lo insuficiente* en: cantidad de investigadores y su distribución en las diferentes ramas del conocimiento, la formación de posgrado, infraestructura y equipamiento, sistematización y financiación de actividades, producción científica de relevancia e impacto internacional; articulación con las otras funciones de la universidad; y respuestas a demandas externas. Con el uso de adjetivos no axiológicos (los sustantivos y verbos subjetivos están en segundo lugar), y procesos relacionales y mentales, el PEI enfatiza de este modo lo que falta en las instituciones, pero también lo que trae aparejado esa falta: *las dificultades* y *los problemas*, cobran relieve así las consecuencias. Asimismo, el PEI parece tener un mayor compromiso con las valoraciones negativas, ya que realiza una calificación más detallada, destaca las consecuencias de las debilidades encontradas en las instituciones y se enfoca en obstáculos o desafíos que se presentan en una situación dada. En cambio, la CONEAU se

centra más en la nominación de lo que falta y lo que aún no está desarrollado, se enfoca en la falta o deficiencia en algo específico sin dar tantos detalles sobre las consecuencias de estas debilidades. En términos de intensidad, la primera escala puede ser más enfática al utilizar términos como "escaso" e "insuficiente", lo que implica que la falta o deficiencia es significativa. Por otro lado, la segunda escala puede ser más neutra al utilizar términos como "problemas" y "dificultades", que, aunque indican una situación negativa, no implican necesariamente una falta o deficiencia significativa. En cuanto a la amplitud de las escalas, la primera escala se enfoca en una dimensión específica (cantidad o calidad de algo), mientras que la segunda escala lo hace en una situación más general que puede incluir varios aspectos. En conclusión, ambas escalas de valores reflejan situaciones negativas o desfavorables, pero se centran en aspectos diferentes, con distintos grados de intensidad y amplitud.

En síntesis, las evaluaciones negativas en ambas instituciones cuentan con una importante incidencia de evaluaciones implícitas, y respecto de las explícitas, la CONEAU prefiere el uso de sustantivos subjetivos para dar cuenta de lo que aún no se ha desarrollado, de lo que es insuficiente y dispar; en cambio el PEI elige adjetivos no axiológicos predominantemente y los evaluadores se manifiestan principalmente en el uso de procesos mentales. No toman recaudo para señalar lo desigual y las consecuencias que traen las debilidades halladas en las instituciones. Se observa además un mayor compromiso del PEI frente a valoraciones negativas, por su parte la CONEAU tiende a nombrar los problemas en lugar de calificarlos. La CONEAU nombra, el PEI califica.

### **5.1.3. Las recomendaciones**

Respecto de las recomendaciones, se encuentra en ambos corpus un tratamiento similar en cuanto a las estrategias y en cuanto a la incidencia de estas. Cuando la CONEAU recomienda acerca de las políticas y la gestión,

prefiere hacerlo implícitamente en un 52%, y deónticamente se destaca lo necesario de las acciones antes que lo posible, respecto de: políticas específicas y permanentes, estructuras para gestionar la investigación y mecanismos para el apoyo a la investigación.

En cambio, cuando refiere a los resultados, la CONEAU explicita un poco más las recomendaciones (55%) y elige -para orientar acciones- lo posible antes que lo necesario, respecto de: docentes con distintas dedicaciones; investigaciones básicas, aplicadas y prácticas; investigadores formados; cuantificación de las participaciones en la investigación; criterios de evaluación, resultados de investigación difundidos. En estos casos, además, se encuentra una mayor ocurrencia de los procesos materiales que en las políticas y la gestión.

El PEI, por su parte, en ambas dimensiones, recomienda mayormente en forma explícita (60%), y, en el caso de las políticas y la gestión, prefiere lo posible o conveniente en casi un 60% ante que lo necesario, cuando refiere a: estructuras de gestión e investigación, recursos financieros para el desarrollo de políticas, programas de fortalecimiento específicos y políticas de seguridad e higiene. En los resultados, también prefiere lo conveniente, pero con una diferencia muy ajustada (51%). Sí, se observa en la primera dimensión (políticas y gestión) la presencia de cláusulas mentales y materiales: es decir que en las recomendaciones también los evaluadores dan cuenta de su percepción y orientan específicamente acciones. En la segunda dimensión (resultados), predominan los procesos materiales, es decir aquellos en los que las recomendaciones orientan explícitamente acciones a desarrollar por las instituciones, en relación: con recursos humanos formados, distribución de investigadores, contacto con investigadores externos, personal de apoyo, producción, divulgación y visibilidad de la actividades de investigación, proyectos con financiación externa, análisis de resultados y productos, co-publicaciones internacionales, publicaciones en revistas de alto impacto, infraestructura y equipamiento, interacción de actividades de investigación, extensión y transferencia, desarrollos tecnológicos, movilidad

académica internacional, actividades de cooperación, generación de redes, vinculación, y difusión de productos y capacidades.

En síntesis, para la CONEAU las acciones a desarrollar respecto de las políticas y la gestión por las universidades son predominantemente obligatorias, necesarias, en cambio, en cuanto a los resultados los evaluadores eligen referirse a ella como lo posible antes que lo necesario. Por su parte, el PEI toma una posición diferente, las acciones para las políticas y la gestión son tratadas como posibles, como sugerencias, antes que como mandatos; y en los resultados, se presentan ambas modalidades deónticas en forma equilibrada. En general, se puede inferir que estas diferencias tienen un impacto en la forma en que se concibe y se aborda la evaluación de la función de investigación en las universidades. Si las recomendaciones de la CONEAU se enfocan principalmente a acciones obligatorias y necesarias en el ámbito de la gestión y las políticas, esto puede llevar a que las instituciones se sientan más presionadas para cumplir con estas recomendaciones. Por otro lado, si las recomendaciones del PEI se enfocan en sugerencias y posibilidades para mejorar la gestión y los resultados de la investigación, esto podría llevar a una mayor flexibilidad y creatividad en la gestión y a una mayor diversidad en los resultados obtenidos.

#### **5.1.4. Síntesis**

Más allá de que es necesario partir de la concepción de que CONEAU y PEI declaran perspectivas diferentes respecto de la evaluación de la función investigación, el análisis realizado demuestra fundamentalmente diferencias de grado pero que necesariamente tienen un impacto en la forma en que se concibe y se aborda la evaluación de la función de investigación en las universidades.

En las evaluaciones positivas, la CONEAU valora, por un lado, lo bueno y positivo y, por otro lado, lo importante y sólido. Valora axiológicamente, pero también por la cantidad o bien por otros rasgos

objetivos que no imponen juicios valorativos, se destacan la bondad y la relevancia de lo evaluado. El PEI, por su parte, valora lo destacado y adecuado, por un lado, y por otro, lo bueno e intenso. Si bien ambos corpus se mueven en la escala positivo/negativo, se reconoce una mayor precisión y compromiso del PEI en sus juicios, además de una tendencia a explicitar más sus valoraciones en relación con la CONEAU. Mientras que, para este organismo, las políticas y la gestión son el objeto de la evaluación y de los resultados se constatan o no, solo sus consecuencias; para el PEI una y otra dimensión tienen un peso similar en la evaluación, no solo es necesario contar con políticas y gestión, sino que es necesario que los resultados sean acordes y, por ello, los valora.

Por otra parte, las evaluaciones implícitas en las evaluaciones negativas de ambos corpus alcanzan una importante incidencia. En cuanto a las explícitas, CONEAU prefiere dar cuenta de lo que aún no se ha desarrollado, de lo que es insuficiente y dispar, prefiere nombrar los problemas. En cambio, el PEI califica lo desigual y las consecuencias que traen las debilidades halladas en las instituciones. Una vez más, el PEI es más explícito, su diagnóstico revela una mayor comprensión de las instituciones, aunque no logre vislumbrarse cómo llega a los juicios que realiza.

Finalmente, en las recomendaciones, se observa en la CONEAU una mayor incidencia de lo necesario cuando se trata de las políticas y la gestión por las universidades y, en los resultados, lo posible. Se acentúa así la responsabilidad de aquellas para el logro de mejores resultados. Por su parte, en el PEI no destaca lo necesario sino lo conveniente, se observa un menor peso de las políticas y la gestión en relación con los resultados. En cambio, en esto, no solo se establece lo posible sino también lo necesario. Se observa un mayor énfasis en los resultados o al menos una responsabilidad compartida por ambas dimensiones en el desarrollo de la función investigación de las universidades.

En resumen, las perspectivas de ambas instituciones evaluadoras presentan algunos contrastes, fundamentalmente de grado pero que importan

significados diferenciados. La CONEAU, con menores juicios de valor, no llega a los extremos de las escalas ni en lo positivo ni en lo negativo, pero logra precisión en la identificación de lo que las universidades deben desarrollar, fundamentalmente en lo referido a las políticas y la gestión, los resultados pasan a ser secundarios. El PEI, en ambas dimensiones, con un mayor compromiso en sus juicios se atreve a realizar valoraciones más explícitas y llega a destacar lo positivo en un extremo y, en el otro, llega a enfatizar lo dispar que debe ser corregido, pero no privilegia lo necesario por sobre lo conveniente. No hay imposición.

Hasta aquí una síntesis del tratamiento que realizan ambas instituciones al momento de evaluar la investigación. En lo que sigue, nos dedicaremos a analizar el lugar que ocupan los evaluadores, lo evaluado y la función investigación que se desprenden del trabajo realizado.

## **5.2. Los evaluadores y los evaluados**

El análisis discursivo de los informes de evaluación externa nos permite reconocer cómo se configuran los evaluadores, las instituciones evaluadas y la función investigación: lo que no se dice, lo que se dice, lo que se hace cuando se dice y cuando no se dice. Estos rasgos discursivos hablan no solo de las universidades, sus políticas y resultados, sino de los evaluadores, sus modos de ver y de la imagen de sí mismos.

Es necesario reconocer en estas configuraciones, en primer lugar, dos planos: lo dicho explícitamente y lo no dicho pero que puede inferirse de los modos de construir los enunciados de las evaluaciones y de la enunciación. El tipo de análisis que hemos desarrollado aporta algunos resultados de interés sobre lo que no es dicho en el corpus. En cuanto al enunciador, se borra e impersonaliza, y solo se advierte en los escasos procesos mentales. De la misma manera se borran las instituciones como agentes, que no aparecen como participantes activos sino sujetos. En cuanto al tratamiento de las variables acerca de la investigación en las universidades, lo no dicho,

las manifestaciones implícitas e indirectas, se encuentran fundamentalmente en las evaluaciones negativas y las recomendaciones, es decir, donde se presentan los aspectos más críticos de las instituciones para los evaluadores.

En segundo lugar, es necesario reconocer qué hacen las evaluaciones en cuanto a lo dicho: evalúan/describen estados de situación (en muchos casos se usa como insumo y es declarado explícitamente el uso del informe de autoevaluación de las propias instituciones). Se evalúan estados, a partir de algunos indicadores métricos y de diagnóstico (se identifican fortalezas y debilidades), no se evalúan procesos, es decir, los informes no dan cuenta de observaciones directas de la práctica como vía de comprensión de la realidad institucional. No se evalúan las instituciones por lo que hacen ni tampoco por lo que deben hacer (son escasos los procesos materiales). Las instituciones aparecen sujetadas a la mirada de los evaluadores, enmarcadas, inmovilizadas. Los objetos se vuelven estáticos, están como detenidos para la mirada y, más allá del efecto de la objetividad buscada, podría inferirse cierta “limitación” para la indagación explícita de los procesos lógicos que deberían componer los juicios: en los que deberían intervenir agentes, acciones, causas, efectos, es decir, deberían dar cuenta de acciones y argumentos.

En tercer lugar, nos preguntamos qué hacen los evaluadores. Ponen la mirada más en las políticas de las universidades que en los resultados (otra vez la mirada en el estado y no en el hacer) y son más implícitos en lo negativo. A medida que la evaluación trata debilidades o aspectos negativos, va ganando en implícitos. Evaluar negativamente para este discurso es señalar problemas, déficit, etc., en lugar de centrarse en las acciones que los producen. No se explicita el devenir y tienden a adjetivar en lugar de ubicar las sustancias complejas. Aunque tienen un plan de evaluación, no buscan objetos ni acciones concretos, sino que simplemente los encuentran y usan expresiones como “se observa”, “se aprecia”.

Desde la enunciación, se definen como observadores y descriptores más que evaluadores. Construyen una imagen de sí mismos<sup>133</sup> medida más que comprometida, que podría hablar de un sujeto evaluado que debe ser cuidado, se resguarda su imagen, resulta muy sensible. Las universidades no son actores, no participan del establecimiento de estándares. No hay diálogo. No hay inclusión de lo relevante para las instituciones.

Por momentos también, ambos objetos de indagación (evaluadores y evaluados) parecen sujetos en tránsito y en construcción. Un puro devenir. Las universidades no solo son detenidas para la evaluación, sino que permanecen alojadas en su inercia. Si el discurso mueve a la acción, estos discursos evaluativos no lo hacen explícitamente, disfrutan del proceso de percepción más que el de persuasión.

Lo anterior nos lleva a hacernos algunas preguntas. Las formas discursivas que adquieren lo dicho y lo no dicho ¿pueden considerarse solo como recursos de mitigación y cortesía de parte de los evaluadores? ¿O bien se trata de una estrategia para mostrar/ocultar que las valoraciones realizadas son posibles, y no ciertas? ¿Hay certezas? El discurso se aleja, no se compromete ¿para cuidar la imagen de sí y del otro o para establecer la probabilidad, la ausencia de mandato? No creemos que podamos responder con certezas a estas cuestiones, sí podemos afirmar que ambos sentidos pueden leerse en los informes y ello también constituye una característica de este discurso.

### **5.3. Cierre: la evaluación de la investigación**

De acuerdo con los hallazgos encontrados, la evaluación se presenta estandarizada, genera un modelo homogéneo en el que todas las instituciones deben hacer lo mismo, las diferentes estrategias usadas por los comités dan

---

<sup>133</sup> Se podría introducir aquí la noción de *ethos* en la enunciación (Maingueneau, 2002) como parte de la construcción de la identidad. caracterizada por tener un cuerpo y un carácter específicos, que se manifiestan a través de una voz presente en todo texto.

cuenta del posicionamiento de los evaluadores respecto de la evaluación, pero solo comportan diferencias de grado en cuanto a la concepción acerca de la investigación en las universidades.

Como demostramos, los criterios (CONEAU) y variables (PEI) carecen de indicadores explícitos. Los grados de las variables no responden a escalas de valoración establecidas. Así cuando se atribuye relevancia, eficacia e importancia a políticas o acciones no se indica respecto de qué. Asimismo, las escalas no conducen a comparaciones explícitas respecto de atributos o factores que puedan observarse en todas las instituciones, sin embargo, el uso de las mismas escalas e intensidades establece estándares.

En síntesis: ¿cómo deben ser las políticas y la gestión? Para la CONEAU, las universidades deben tener una tradición en investigación, políticas específicas y permanentes, y normativas claras y adecuadas; además deben contar con una organización institucional, con estructuras armónicas, y deben dar cuenta de un trabajo interdepartamental e interdisciplinario; también deben existir en las instituciones mecanismos para el apoyo a la investigación.

Para el PEI, las políticas y normativas de las universidades deben ser concretas, suficientes y homogéneas, y regular la distribución presupuestaria, los recursos humanos y la producción científica; las estructuras de gestión e investigación deben desarrollar las políticas relativas a los recursos financieros, programas de fortalecimiento específicos, políticas de seguridad e higiene, entre otros.

Se trata de dos visiones de estos instrumentos (política, gestión, normativa, estructura) que estarían garantizando la calidad de las instituciones universitarias. Mientras la CONEAU valora fundamentalmente la existencia de esos instrumentos, el PEI es más específico, no solo valora la existencia de estos, sino que establece en qué áreas de la gestión deben verse reflejados (presupuesto, recursos humanos, producción).

Por otra parte, ¿cómo deben ser los resultados? Para la CONEAU, la universidades deben contar con: recursos humanos suficientes en investigación, docentes con distintas dedicaciones, investigadores formados, cuantificación de las participaciones en la investigación; programas y proyectos, investigaciones básicas, aplicadas y prácticas; desarrollo de las diferentes áreas y en áreas de mayor atraso, criterios de evaluación de las investigaciones; producción de las investigaciones intensa e importante; actividades y difusión de los resultados; asimismo, se debe registrar la contribución de la Universidad a la comunidad; el impacto debe ser acorde al número de proyectos y las líneas de trabajo acordes con las necesidades regionales; finalmente, la distribución de los fondos para los proyectos de investigación debe ser adecuada.

Para el PEI, los resultados de las políticas y la gestión deben dar cuenta de: investigadores suficientes, distribuidos en forma homogénea en las diferentes ramas del conocimiento, con formación de posgrado y grupos de trabajo adecuados en contacto con investigadores externos, y personal de apoyo; infraestructura y equipamiento acordes; proyectos con financiación externa; análisis de resultados y productos; actividades sistematizadas, financiadas y visibles, producción científica de relevancia e impacto internacional, y co-publicaciones internacionales; articulación interactiva y simétrica con las otras funciones de la universidad: investigación, extensión y transferencia; vínculos dinámicos con el entorno en relación a las demandas, movilidad académica internacional, actividades de cooperación, generación de redes; vinculación tecnológica, difusión de productos y capacidades.

Estos criterios y variables, con algunos indicadores, que, según señalamos, pueden devenir de las escalas de valores de ambas instituciones, proponen dos visiones que apenas se diferencian: el PEI es más exhaustivo en la producción derivada de la investigación, en la articulación con las otras funciones de la universidad y en los vínculos que las instituciones establecen con su entorno.

Las miradas se parecen, la distancia entre un tipo de evaluación y otro está marcada por la profundidad o exhaustividad del tratamiento. Sostenemos que estos hallazgos están en estrecha relación con la finalidad de la evaluación de las universidades en la Argentina.

Aquí es necesario retomar algunas cuestiones contextuales de la evaluación que ya hemos mencionado en el capítulo 1. De los enfoques de evaluación, el de control o mandato y el de autonomía, que responde a la definición histórica de universidad (Cook, 2002) parecen apropiados. Por un lado, las evaluaciones en la Argentina parecen situarse más cerca de la concepción de autonomía, sostenida en el valor propio de los proyectos institucionales. Pero, por otro lado, el enfoque de control también puede vislumbrarse en la medida en que se observa una vigilancia de los organismos de evaluación respecto de estándares implícitos que las instituciones deben observar.

Finalmente, si bien en este trabajo no estudiamos el impacto de las evaluaciones externas en las universidades, podemos, a partir del discurso, reconocer el efecto que producen. El análisis de logros y dificultades, y la recomendación de líneas de acción para su mejoramiento, son los instrumentos que constituirían una evaluación útil y de calidad para cada institución, de acuerdo con sus particularidades. Ahora bien, ¿es eso lo que dicen/hacen los informes analizados?

Si bien algunas cuestiones exceden este trabajo, sí es necesario dejar planteada la necesidad de estudiar en qué medida la evaluación puede mejorar a las instituciones y lograr un compromiso institucional que propicie cambios en la calidad. Por otra parte, es necesario establecer indicadores para medir y evaluar el impacto de la investigación, por ejemplo, en la producción, en la vinculación, en la propia enseñanza. Retomamos estas cuestiones en las conclusiones del trabajo.

## CONCLUSIONES

Iniciamos este trabajo con algunos interrogantes generados a partir de las políticas de ciencia y tecnología de la Argentina actuales (2009-2019) y su impacto en las universidades de gestión pública. Entre las distintas políticas que alcanzan a la educación superior, un aspecto de interés lo constituyen las evaluaciones externas por variados motivos. En primer lugar, porque se trata de una nueva función establecida en la Ley de Educación Superior (1995) con el objetivo de “analizar los logros y dificultades en el cumplimiento de las funciones universitarias, así como sugerir medidas para su funcionamiento”. En esa disposición, se establece que la evaluación estará a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria – CONEAU, organismo que entre sus objetivos establece la evaluación institucional para el mejoramiento de la calidad de las universidades. En segundo lugar, porque a partir de 2009, las universidades pudieron sumarse al Programa de Evaluación Institucional – PEI del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, que propone a su vez la evaluación de las instituciones de ciencia y tecnología con el fin de procurar su mejoramiento continuo y su adecuación al planeamiento estratégico del sector científico y tecnológico nacional. En consecuencia, la función investigación de las universidades en particular es alcanzada por dos tipos de evaluaciones externas. En el caso de la CONEAU, se trata de la evaluación externa de todas las funciones de la universidad, entre ellas, la investigación; en el caso del PEI, la evaluación externa solo alcanza a la función investigación de las universidades. Ante la ausencia de lineamientos explícitos a nivel de esos órganos de planeamiento y control e incluso de posicionamientos consensuados de las propias universidades respecto de: para qué se evalúa, cómo debe ser la investigación en la universidad, cómo deben medirse las actividades de investigación, cuáles son los criterios de evaluación en ciencia y tecnología; todo lo anterior ha despertado nuestro interés en conocer qué se hace cuando se evalúa la investigación. Para ello, propusimos un estudio

discursivo conformado a partir de un corpus de informes de evaluación externa construido a partir de varios criterios: diversidad de instituciones según la región, año de creación y el desarrollo alcanzado, e instituciones que hayan ido evaluadas por ambos organismos<sup>134</sup>.

El hecho de encontrar políticas similares ejecutadas por dos organismos de control y planificación distintos nos generó una serie de interrogantes. En el momento de iniciar la investigación queríamos conocer: ¿Qué modelo de ciencia y tecnología propician las políticas? ¿Cuál es el escenario histórico, económico y político que sustenta las políticas del sector? ¿Qué otros modelos son posibles? ¿Cuál es el lugar de lo local y lo global en las políticas? ¿Qué representaciones de investigación e investigador suponen las políticas vigentes? ¿Qué modelo de universidad propician las políticas en ciencia y tecnología? ¿Qué desafíos se les presenta a las universidades ante los distintos requerimientos? ¿Qué lugar ocupan evaluadores y evaluados? El avance del trabajo nos ha permitido indagar en estas cuestiones.

### ***Principales hallazgos***

Organizamos este trabajo en cinco capítulos. De acuerdo con los hallazgos, iremos respondiendo los interrogantes que nos habíamos formulado en la introducción del trabajo, a medida que retomemos las conclusiones parciales de cada capítulo.

En la descripción del marco histórico-conceptual desde el cual es pensada la evaluación en la universidad y en la investigación en particular (capítulo 1), hemos dado cuenta de ciertos consensos en contextos centrales y periféricos respecto de las diferentes funciones de la evaluación: control, medición, valores, procesos, construcción de prácticas institucionales, pedagógicas, científicas y sociales. Todas ellas constituyen decisiones

---

<sup>134</sup> Con excepción de la región noroeste que en el caso de la CONEAU analizamos el informe de evaluación externa de la Universidad Nacional de Santiago del Estero y en el caso del PEI, el de la Universidad Nacional de Tucumán, de acuerdo con lo explicado en el capítulo 2 respecto de la constitución del corpus.

políticas de los estados que redistribuyen las relaciones de poder entre las elites académicas, sus instituciones y la ejercida por los mercados. La evaluación de la investigación concretamente muestra tensiones de grandes cosmovisiones: la evaluación que privilegia la investigación académica orientada por la comunidad disciplinar y la investigación que está orientada por el mercado, el Estado o las organizaciones de la sociedad civil.

En cuanto a los modelos de investigación y sistemas de evaluación en el contexto de la universidad argentina, también se observan dicotomías en busca de conciliación: marcos analíticos desarrollados en contextos centrales, que se aplican mecánicamente y acríticamente, y nuevos modos de evaluar para los desarrollos tecnológicos y sociales, pero que no logran consolidarse. Como señalamos, los expertos refieren como desafíos pendientes: la existencia de trabajos que permitan comprender el sistema de ciencia y tecnología argentino, las investigaciones acerca de las dinámicas académicas y su capacidad para producir conocimiento que pueda ser insumo para la formulación de políticas.

En este capítulo reconocimos las tensiones del campo de estudio y retomamos la cuestión que planteamos sobre nuestro objeto de estudio: ¿cómo es el discurso que construye la evaluación en la Argentina? ¿Tiene características diferenciales? ¿Da cuenta de esas tensiones? ¿A qué paradigma responde? Pero, además, ¿qué hace la evaluación y cómo lo hace? ¿Qué estrategias discursivas la definen?

Para el abordaje del corpus construido a propósito de la evaluación de la investigación en la universidad argentina establecimos como perspectiva teórico-metodológica el Análisis del Discurso como análisis textual y como análisis de las condiciones de producción de los textos (capítulo 2). En esta perspectiva se incluyen aspectos léxicos, gramaticales, discursivos y sociohistóricos simultáneamente, para permitir un estudio en distintos horizontes que den cuenta de las perspectivas sociales, culturales e ideológicas desde las cuales se evalúa la investigación en las universidades argentinas. Así, el análisis desde la enunciación y la modalidad nos indica

desde qué lugares se enuncia y cómo se lo valora; los aspectos sintáctico-semánticos nos explican la relación entre los modos en que los textos son reunidos e interpretados, y la naturaleza de la práctica social de la evaluación; y la pragmática nos permite reconocer qué hacen los textos al decir y al no decir.

El modo en que los textos construyen y sostienen ideológicamente relaciones resulta de particular interés en el estudio crítico de las evaluaciones, así como los valores que se articulan en ellos. Los aspectos sintácticos, semánticos, discursivos y pragmáticos de los informes de evaluación externa contribuyen a la caracterización de ese género discursivo, tal como lo abordamos en el análisis (capítulos 3y 4).

En cuanto al estudio de los informes de evaluación externa realizados por la CONEAU (capítulo 3), observamos que estos discursos se construyen con estrategias diferenciadas según se trate de señalar fortalezas o debilidades, o realizar recomendaciones.

En las evaluaciones positivas, se destaca la diferencia en el tratamiento discursivo que reciben las variables, según se evalúen políticas y gestión o resultados de investigación. Así, en el primer caso se opta por otorgar atributos mediante el uso de adjetivos evaluativos axiológicos; en una escala que incluye *lo bueno y lo positivo*, de las normativas específicas en investigación y la gestión de la función. En el segundo caso, se opta por cuantificar o calificar sin juicios mediante el uso de adjetivos evaluativos no axiológico; en una escala que se circunscribe a *lo importante y lo sólido* relacionados con la cantidad y calidad de los resultados en cuanto a recursos humanos en investigación, la existencia de programas y proyectos, y el nivel de la producción de las investigaciones. Mientras que los informes indican el grado de desarrollo que alcanza la política en la institución, los resultados se valoran de acuerdo con la cantidad.

Por otra parte, en las evaluaciones negativas, la valoración de los resultados alcanzados por las instituciones se realiza en forma explícita, a partir de recursos léxicos negativos, y la valoración de la gestión y las políticas de investigación de las universidades predominantemente en forma implícita, marcada con adjuntos modales negativos, y explícitamente mediante sustantivos subjetivos, antes que adjetivos y verbos. En el primer caso, esta institución califica como *escaso, insuficiente y dispar* el desarrollo de las diferentes áreas de investigación. En el segundo caso, la CONEAU refiere a *lo que falta y lo no desarrollado* en las instituciones respecto de: la organización institucional, el trabajo interdepartamental, las políticas científicas interdisciplinarias. La CONEAU se centra en la nominación de lo que falta y lo que aún no está desarrollado, se enfoca en la falta o deficiencia en algo específico sin dar detalles sobre las consecuencias de estas debilidades.

Finalmente, en cuanto a las recomendaciones, se distinguen entre las atributivas relacionadas con variables referidas a sistemas unificados de gestión y evaluación de calidad y resultados de la investigación, marcadas por procesos verbales relacionales; y las experimentales (perceptivas o cognitivas) relacionadas con el desarrollo de políticas de apoyo a la función investigación acompañados a su vez por verbos modales o construcciones impersonales. La CONEAU recomienda acerca de las políticas y la gestión predominantemente en forma implícita, destacando lo necesario de las acciones antes que lo posible. En cambio, cuando refiere a los resultados, hace más explícita las recomendaciones y hace hincapié en lo posible antes que lo necesario, respecto de la planta docente, las investigaciones y los resultados de investigación. Mientras que las acciones a desarrollar respecto de las políticas y la gestión por las universidades son necesarias, las recomendaciones en cuanto a los resultados refieren a posibilidades antes que a lo necesario.

A pesar de estos contrastes tanto en las evaluaciones propiamente dichas como en las recomendaciones, ha sido posible reconocer en el corpus

estrategias discursivas comunes: carencia de participantes y agentes; cláusulas pasivas e impersonales; uso de léxico valorativo; cláusulas relacionales, abstracciones y nominalizaciones; estrategias de mitigación; alto nivel de implicaturas. Todo ello produce un efecto de objetividad, neutralidad y precisión con escasas marcas de subjetividad. El discurso de evaluación de la CONEAU aleja el compromiso del evaluador y construye un enunciador que va desde la valoración a la proposición de acciones, con estrategias discursivas que se diferencian por su intensidad.

Con el análisis de la función investigación en los informes finales de PEI (capítulo 4), estudiamos el modo en que este organismo valora la investigación en las universidades, cuáles son las variables, y qué recomienda para mejorar la calidad de esa función. Todo ello a partir de las debilidades y fortalezas de las instituciones evaluadas, primero, y de las recomendaciones realizadas, luego, distinguidas con diferentes estrategias.

En las evaluaciones positivas, las valoraciones se mueven entre dos ejes semánticos diferenciados: las políticas y la gestión en el orden de lo destacado y lo adecuado, y los resultados en el orden de lo bueno y lo intenso, mediante el uso de léxico positivo; nominalizaciones, abstracciones y pasivaciones en lugar de agentes, y el predominio de procesos relacionales atributivos.

En cuanto a las evaluaciones negativas, es posible reconocer dos ejes semánticos: las políticas y la gestión se valoran por lo que son: lo heterogéneo y lo dispar, y los resultados se valoran por las consecuencias que traen (dificultades y problemas) y lo aún no desarrollado. Ello se manifiesta mediante el uso de léxico negativo sin juicios de valor, el uso de adjuntos modales negativos que constituyen evaluaciones negativas indirectas, el predominio de procesos relacionales atributivos y en menor medida procesos mentales de percepción, que permiten reconocer la percepción del enunciador.

En cuanto a las recomendaciones, se mueven entre dos ejes: lo necesario y lo conveniente para las acciones recomendadas. Se realizan con distintos recursos de mitigación: la tercera persona impersonal; agentes nominalizados; el uso del condicional de cortesía y de verbos modales, que establecen modalidades deónticas implícitas. Los procesos verbales predominantes son lo relacionales que marcan el carácter atributivo evaluativo de las recomendaciones, y lo secundan los mentales y materiales con una incidencia diversa según la dimensión. Los recursos utilizados en las recomendaciones algunos más explícitos que otros permiten inferir las valoraciones negativas que se encuentran implícitas y que se convierten en metas futuras a alcanzar, en cada una de las dimensiones.

En todo el discurso, se busca crear efectos de objetividad, neutralidad, impersonalidad y precisión para referirse al objeto de evaluación. Algunas estrategias son comunes a los tres momentos, entre ellas, mencionamos: la ausencia de responsables y afectados en las cláusulas; nominalizaciones y abstracciones; cláusulas pasivas e impersonales; uso de léxico valorativo; predominio de cláusulas relacionales; empleo mitigador del condicional; estrategias propositivas y de mitigación con implicaturas. Todo ello genera un discurso de evaluación similar al discurso de la CONEAU: con un grado alto de abstracción en el que el evaluador poco se compromete con sus juicios. Por otra parte, los grados de las variables no responden a escalas de valoración establecidas, así cuando se atribuye relevancia, eficacia e importancia no se indica respecto de qué; en algunos casos y en forma aislada, se justifica la valoración de los juicios.

El discurso de evaluación del PEI tiende a fundamentar las valoraciones que realiza. Se trata de fundamentaciones prácticas, no elaboradas en el marco de una argumentación. Los evaluadores no necesitan contar con argumentos para convencer, lo hacen por su sola autoridad. Aun así, el discurso toma recaudos y hace uso en los diferentes niveles de recursos mitigadores que atenúan el impacto de las aserciones al momento de evaluar.

El capítulo 5 fue planteado como una puesta en relación de los hallazgos de ambos corpus. El hallazgo principal es la estandarización de los informes de evaluación: encontramos un modelo homogéneo en el que todas las instituciones deben tener y hacer lo mismo. Si bien se hallan diferentes estrategias discursivas que dan cuenta del posicionamiento de los evaluadores respecto de la evaluación, solo comportan diferencias de grado en cuanto a la concepción que instalan acerca de la investigación en las universidades.

En la dimensión de políticas y gestión, ambos organismos garantizan la calidad de esos instrumentos: la CONEAU lo hace mediante la valoración de la existencia de esos instrumentos, el PEI es más específico, no solo valora la existencia de estos, sino que establece en qué áreas de la gestión deben verse reflejados (presupuesto, recursos humanos, producción). Por otra parte, en la dimensión de resultados, CONEAU y PEI tienen dos visiones apenas diferenciadas: el PEI es más exhaustivo en la producción derivada de la investigación, en la articulación con las otras funciones de la universidad y en lo vínculo que las instituciones establecen con su entorno; CONEAU, plantea las variables de un modo más general.

Las miradas se parecen, la distancia entre un tipo de evaluación y otra está marcada por la profundidad o exhaustividad del tratamiento. De esto es posible desprender cuál es la finalidad de la evaluación de las universidades en la Argentina, el lugar que se le da en el discurso de ambos organismos a los proyectos institucionales. Para que la evaluación sea útil y de calidad, se propone dar cuenta de logros y dificultades, y la recomendación de líneas de acción para su mejoramiento.

Ahora bien, no es posible encontrar en las evaluaciones rasgos particulares que ayuden a mejorar a las instituciones y lograr un compromiso institucional que propicie cambios en la calidad. Por otra parte, se observa la falta de indicadores específicos para medir y evaluar el impacto de la investigación, por ejemplo, en la producción y la vinculación.

Las conclusiones más inmediatas que se desprenden de este trabajo son las siguientes. En primer lugar, se observa que los discursos de evaluación de la función investigación en las universidades públicas se basan en una visión lineal que no tiene en cuenta las complejidades y particularidades de dicha función. Es decir, los diagnósticos generales que se realizan no tienen en cuenta las diferentes formas y objetivos de investigación que se llevan a cabo en las distintas áreas y disciplinas. Además, se trata de una visión que no considera las dinámicas internas y los procesos de producción y circulación del conocimiento de las propias instituciones, sino que se basa en criterios externos y estandarizados que no siempre resultan aplicables a todas las realidades. Por lo tanto, constituye un tema de agenda universitaria la evaluación enfocada en comprender la complejidad y la diversidad de la función investigación en las universidades públicas, teniendo en cuenta las particularidades de cada disciplina, así como las dinámicas internas de producción y circulación del conocimiento.

Como consecuencia de lo anterior, es importante señalar que estos discursos de evaluación de la función investigación en las universidades públicas no consideran los contextos específicos de producción y circulación en los que se desarrollan. Esto conlleva que las valoraciones realizadas puedan ser aplicadas de manera indistinta a diferentes instituciones, sin tener en cuenta las particularidades y singularidades que cada una de ellas presenta. Si bien en estos informes de evaluación externa se encuentran caracterizaciones de las instituciones, a la hora de evaluar, no se reconoce en ellos la incidencia de los factores como la ubicación geográfica, la trayectoria histórica de la institución, el perfil de sus investigadores, entre otros aspectos relevantes que pueden influir en la calidad y el impacto de la investigación realizada. Además, al no considerar estos contextos específicos, los criterios y variables de evaluación pueden ser demasiado generales y no tener en cuenta las particularidades de la función investigación en cada institución, lo que puede llevar a valoraciones erróneas o incompletas. Por lo tanto, otro tema de agenda de la educación superior es el desarrollo evaluaciones más

contextualizadas y específicas que tengan en cuenta los contextos de producción y circulación de la investigación en cada institución.

En segundo lugar, la noción de investigación en la universidad parece estar anclada en una visión academicista, se enfatiza la producción de conocimiento científico y tecnológico en detrimento de otros tipos de investigación, como la investigación social y humanística. Esto se refleja en los criterios y variables de evaluación que se utilizan para medir la calidad de la investigación, los cuales están orientados hacia la producción de publicaciones en revistas indexadas, la obtención de financiamiento para proyectos de investigación en áreas específicas de la ciencia y la tecnología, entre otros. Esta visión limitada de la investigación no solo puede llevar a la exclusión de otras formas de conocimiento, tales como aquellas que devienen de las respuestas que las universidades realizan ante las demandas. Una vez más, se observa la necesidad de contar con indicadores específicos que permitan mediar y valorar esos desarrollos.

En tercer lugar, la falta de indicadores objetivos y explícitos para los criterios y variables establecidos por CONEAU y PEI implica que las escalas de valoración no estén basadas en una evaluación rigurosa y fundamentada, sino que adquieran grados de intensidad *ad hoc* según la subjetividad de los evaluadores. Esto pone en tela de juicio la objetividad y la transparencia de los procesos de evaluación y no contribuye a una apreciación íntegra de las universidades públicas.

Finalmente, la falta de indicadores objetivos y explícitos para los criterios y variables establecidos por CONEAU y PEI evidencia la ausencia de consensos en las políticas de investigación de las instituciones universitarias y en cómo estas deben ser evaluadas. Ello contribuye asimismo a la desconexión evidenciada entre los diferentes discursos de evaluación de la función investigación en las universidades públicas. Ambos aspectos (la falta de consensos explícitos y de indicadores objetivos y explícitos) generan una situación problemática ya que las valoraciones son aplicadas de manera indistinta a diferentes instituciones.

Estos resultados coinciden con otros trabajos que estudian el desarrollo de la evaluación institucional en el mundo y acuerdan que esta no ha logrado constituirse en un instrumento de mejoramiento de la calidad ni ha logrado altos niveles de participación de la comunidad académica.

En el contexto argentino, los trabajos especializados acerca de la evaluación institucional (no abocado a la función investigación exclusivamente) señalan como aspectos a trabajar: la mirada selectiva de los criterios de evaluación (visión academicista), la falta de diferenciación institucional de las distintas funciones de la universidad (Fanelli, 2001; Guaglione, 2013), los mecanismos burocráticos y falta de transparencia en las evaluaciones; todo ello sugiere una modalidad que Suasnabar (2001) denomina de “control”. Todo lo anterior se evidencia en la ausencia de indicadores apropiados para medir la eficiencia, calidad y equidad del sistema y la falta de una estructura de incentivos apropiados para el buen funcionamiento de este. En este sentido, la hipótesis de Fanelli (2002) es que la ausencia de consecuencias expresas a posteriori de la evaluación desanima la participación de los actores. La baja satisfacción en cuanto al proceso de evaluación externa puede asociarse a su vez a que las recomendaciones son poco precisas y tienen escasa utilidad ya que añaden poco a lo ya conocido por las propias instituciones<sup>135</sup>.

---

<sup>135</sup> No obstante, lo anterior, es posible reconocer que algunos actores relevantes del sistema de ciencia y tecnología han reparado en la necesidad de reflexionar sobre la evaluación de la investigación y mutar hacia un esquema que propicie la diversidad y heterogeneidad (en la evaluación de la investigación y de investigadores). En efecto, la literatura y la práctica de instituciones prestigiosas y de referencia internacional (Declaración de San Francisco sobre Evaluación de la Investigación y The Leiden Manifesto for research metrics) ponen foco en que la evaluación debe garantizar la diversidad de trayectorias, porque los criterios terminan moldeándolas de acuerdo con los supuestos que enuncian. En el contexto nacional, el CONICET (2022) ha establecido, a través de una resolución de su Directorio [3, 4], una serie de recomendaciones a sus Comisiones Asesoras para estimular una evaluación de investigadores con una mirada más amplia que permita, incluso que incentive, el desarrollo de una diversidad de perfiles. También en la última Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2018), realizada en Córdoba en junio de 2018 en conmemoración del centenario de la Reforma Universitaria, se reconoce la necesidad de reflexionar y cambiar los actuales sistemas de evaluación de la ciencia, la tecnología y la innovación. En efecto, en su plan de acción 2018-2028 [5] se establece muy claramente para el Lineamiento n°6 “La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe”, en su objetivo n°6 “Generar nuevos procesos de evaluación de la producción y difusión de los conocimientos, con estándares de

Nuestro trabajo desde una perspectiva discursiva ha demostrado desde la forma lingüística cómo se construyen los informes de evaluación externa dentro de los discursos de evaluación, con estrategias específicas que los instalan como una clase textual con identidad propia.

Como clase textual, los informes de evaluación comparten con los discursos evaluativos propiamente dichos algunas características tales como la falta de una argumentación sistemática y fundamentación, y el estatus del enunciador como especialista en su respectivo dominio. Aun así, este discurso toma recaudos y hace uso en los diferentes niveles -enunciativo, sintáctico, semántico y pragmático- con recursos mitigadores que atenúan el impacto de las aserciones al momento de evaluar. Asimismo, crea efectos de objetividad, neutralidad e impersonalidad para referirse al objeto de evaluación, a partir de algunas estrategias: la ausencia de responsables y afectados en las cláusulas; nominalizaciones y abstracciones; cláusulas pasivas e impersonales; uso de léxico valorativo; predominio de cláusulas relacionales; empleo mitigador del condicional; estrategias propositivas y de mitigación con implicaturas.

De las tres dimensiones propuestas por Fairclough (1992, 1995) para pensar el discurso y el análisis del discurso, hemos centrado el trabajo en el discurso como texto y el análisis lingüístico a partir de distintos rasgos (gramaticales, fonológicos, de vocabulario, de estructura global, de cohesión). Abordamos el estudio del lenguaje en uso desde la perspectiva del análisis del discurso lo que ha permitido describir y explicar -a través de las formas lingüísticas- los efectos de los discursos de evaluación, en cuanto a la

---

pertinencia”, cuya meta es “fomentar regulaciones nacionales y regionales que garanticen procesos de evaluación con estándares de calidad con pertinencia” y cuya estrategia de realización reconoce la necesidad de “Diseñar nuevos modelos, instrumentos e indicadores de análisis, en el ámbito regional, para evaluar los resultados del quehacer científico y tecnológico, en términos de impactos en la realidad social regional, y avances en la generación de nuevos conocimientos para la humanidad”. Unas y otras iniciativas requerirán estudios que contemplen no solo el establecimiento de estándares de evaluación, sino también la discusión acerca de cómo se evalúa discursivamente la ciencia. Esto propiciaría un sistema más homogéneo y menos permisivo a diferentes estrategias políticas para desarrollar la ciencia y la tecnología.

acción e interacción de los participantes de la evaluación, la representación de los aspectos evaluados desde la perspectiva de las instituciones evaluadoras, y la identificación de evaluadores y evaluados. Se trata de una práctica social que como tal determina significaciones propias: actúa e interactúa, representa aspectos del mundo y configura las formas de interacción de los participantes.

Las evaluaciones evalúan/describen estados de situación, a partir de algunos indicadores métricos y de diagnóstico (se identifican fortalezas y debilidades), no se evalúan procesos, es decir, los informes no dan cuenta de observaciones directas de la práctica. Los evaluadores indican qué se debe mirar en las instituciones evaluadas: fundamentalmente en las políticas de las universidades antes que en los resultados. Asimismo, el uso de implícitos y recursos mitigadores construyen una restricción al momento de establecer juicios: no intervienen agentes, no hay acciones ni argumentos. Por su parte, los evaluadores se definen como observadores, describen y cuidan la propia imagen y la del sujeto evaluado; y los evaluados no se presentan como agentes sino como meros receptores. ¿Qué efectos de sentido se generan? Un discurso que no se compromete, con recursos de mitigación y cortesía que cuida así la imagen de los evaluadores y de los evaluados; pero también un discurso que genera probabilidad; aun cuando la modalidad es asertiva las valoraciones que realiza, son posibles, no ciertas. Otra vez aquí es necesario reconocer la ausencia de estándares cuyo uso otorgaría una mayor certeza y precisión.

Ante de finalizar, en el siguiente apartado, retomamos un tópico recurrente en la literatura especializada y en los propios organismos de planificación y control, que consideramos clave. Se trata de la relación de la evaluación con la calidad.

### ***Evaluación y calidad***

La Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación (Ley N° 25467), en el artículo 23, establece que la evaluación es una obligación del Estado y que junto a la asignación de recursos debe ocuparse de “valorar la calidad del trabajo de los científicos y tecnólogos” y “estimar la vinculación de estas actividades con los objetivos sociales”. Así se establece como atributo básico de la evaluación la calidad.

A lo largo del trabajo hemos planteado la necesidad de reconocer qué entienden por calidad la CONEAU y el PEI, ya que se trata de un concepto recurrente, aun cuando no sea nombrado en los informes de evaluación, sí constituye un lineamiento fundamental de la evaluación externa. Ambas instituciones en las respectivas normativas no definen el concepto. Si bien la calidad es un atributo o criterio para evaluar en todas las dimensiones, no se encuentra definido.

El concepto de calidad se hace presente en los discursos. ¿Qué es la calidad y cómo medirla? Si se trata de mejorar las instituciones que investigan, la "calidad" debe ser definida por la cultura y el proyecto institucional de cada universidad, en este caso la evaluación respondería al contexto institucional. Si se trata de asegurar la calidad desde el Estado, la definición de calidad estará estrechamente vinculada a la relevancia y pertinencia de los resultados en el mediano y largo plazo de la investigación que se realiza.

Por su parte, el concepto de calidad ha adquirido diferentes enfoques según el ámbito de uso. El enfoque tecnocrático asocia la calidad a: control de calidad, mecanismos de calidad, gestión de la calidad. En la educación, particularmente en la universidad, se ha comenzado a relacionar el concepto de calidad con el de cultura. Así, la cultura de la calidad connota la idea de calidad como valor compartido y responsabilidad colectiva de todos los miembros de una institución. La cultura de la calidad señala la necesidad de

una construcción de valores, actitud y comportamiento dentro de una institución, dentro de una comunidad.

La cultura de la calidad se refiere entonces a una cultura organizacional que pretende potenciar la calidad permanentemente y se caracteriza por dos elementos distintos: por un lado, uno cultural, valores compartidos, creencias, expectativas y compromiso con la calidad y, por otro lado, un elemento estructural con procesos definidos que mejoran la calidad con el objetivo de coordinar los esfuerzos individuales. En cualquier caso, un factor crucial y, de hecho, el punto de partida de una cultura de la calidad es la misión de la institución; una misión que refleje prioridades institucionales claras ayuda la institución a desarrollar una estrategia de cultura de calidad.

Parece claro que, en la evaluación, un enfoque basado en estándares podría conducir a los procedimientos de aseguramiento externo de la calidad, en tanto, un enfoque que toma como punto de partida la misión y los objetivos de una determinada institución debe conducir al mejoramiento de la calidad, debe recomendar mejoras para lograr las metas establecidas. Asimismo, en esta última perspectiva, es posible reconocer dos orientaciones, una centrada en la calidad de los resultados, y otra, en la calidad de los procesos desarrollados. En la primera, se examinan los resultados de la actividad universitaria y la medida en que los objetivos establecidos se han logrado, por lo tanto, la calidad como producto se asocia con definiciones de calidad como excelencia, idoneidad, eficacia. En cambio, la calidad como proceso se asocia con valores, que potencien y mejoren el estado actual, por ello la calidad es un ejercicio continuo.

Asimismo, el concepto de evaluación de la calidad propuesto por la UNESCO (1998) toma ambos enfoques al establecer que se trata de un concepto pluridimensional y comprensivo de las funciones y actividades que integran la enseñanza superior. Sostiene el organismo que la evaluación debe ser realizada por expertos independientes o externos a las instituciones, especializados en las normas de calidad reconocidas en el plano internacional;

y el resultado debería ser tanto el mejoramiento como el aseguramiento de la calidad institucional.

La calidad en la educación superior parecería ser un valor independiente de los sistemas de medición y evaluación; se trata de un concepto político, multidimensional y subjetivo, que debe ser construido por medio de consensos y negociaciones entre los actores. Tanto para medir como para mejorar la calidad, es necesaria la fijación de estándares o criterios.

A partir de lo anterior, no planteamos una serie de interrogantes respecto de los informes de evaluación externas analizados. ¿Cuáles son los estándares de calidad establecidos por la CONEAU y el PEI? ¿En qué consiste la calidad institucional respecto de la investigación para ambos organismos? ¿Es posible pensar la calidad en cada institución independientemente del resto del sistema universitario? ¿Cuáles serían los indicadores de esa calidad, a partir de qué criterios se establecen? ¿Qué lugar ocupa la autonomía en la evaluación de la CONEAU/PEI? Las preguntas sugieren variadas respuestas.

Por un lado, para la CONEAU, el desarrollo de determinadas políticas y gestión acorde garantiza la calidad, aun cuando no es posible reconocer en qué consiste, solo se muestra en la enumeración y en la cantidad. Tampoco es posible reconocer la calidad respecto de los resultados de las políticas y la gestión, aquí parece funcionar la cantidad como indicador de calidad. La CONEAU establece criterios abiertos, constituidos por dimensiones amplias con estándares básicos poco explicitados. Del análisis realizado, pueden reconocerse algunos de ellos: la asignación y uso eficiente de los recursos; la existencia de estructuras organizativas; la pertinencia de los resultados en ciertas áreas científicas con relación a las necesidades nacionales; la mayor articulación entre universidad y sociedad, entre otros.

Por su parte, para el PEI, de acuerdo con lo analizado, si una política o un resultado es adecuado, actual, eficiente, pertinente, relevante, suficiente en cantidad, entonces se le da el atributo de calidad sin una precisa distinción

del concepto. Así se refiere a la calidad de: equipamiento y espacios para la investigación, proyectos de investigación, acervo bibliográfico, formación de los recursos humanos técnicos y administrativos planta de docente, gerenciamiento y organización de la gestión en I+D, proyectos y de sus productos. Asimismo, de la calidad se predica su aseguramiento, su mejora, su garantía. No se reconocen en el corpus estándares o criterios para la medición de la calidad, el concepto se extiende en variadas dimensiones y debe ser reconstruido por su uso y nunca es unívoco.

En resumen, en ambas instituciones puede observarse un enfoque de la calidad que se centra en los desarrollos, en los resultados, no en los procesos desarrollados. Se trata de la calidad como producto, resultado de lo objetivo. No se detecta el tratamiento de la calidad como proceso, solo las recomendaciones podrían considerarse propuestas que potencien y mejoren el estado actual de las instituciones. Podría pensarse que la calidad como proceso es tarea de las propias universidades, quienes son las encargadas de instalar una cultura de la calidad, aunque tampoco es una idea que quede explicitada en el análisis realizado.

Ante la falta de consenso en generar una teoría unificada de calidad, actualmente, la literatura especializada propone el concepto de *benchmarking* como técnica de gestión que consiste en comparar los procesos, prácticas y resultados de una universidad con los de otras instituciones que se consideran líderes en su sector. Así, se identifican las mejores prácticas y oportunidades de mejora, y se utiliza esta información para mejorar la calidad de la educación y los servicios ofrecidos por la universidad. Para llevar a cabo el proceso de benchmarking, se deben seguir ciertos pasos, como la identificación de las áreas a comparar, la selección de las universidades de referencia, la recolección de información y el análisis de los datos obtenidos. El benchmarking aplicado a la calidad en la universidad puede ser muy útil para mejorar la competitividad y la reputación de la institución, y para garantizar que se estén ofreciendo los mejores servicios y oportunidades de aprendizaje a los estudiantes (Silveira Pérez, 2015; Marciniak, 2017).

De todos modos, también sería posible en esta cuestión la inclusión de otras miradas que no busquen homogeneizar modelos de universidad en pos de la competitividad, sino que permitan reconocer la singularidad de los proyectos institucionales. Al modo en que fueron pensados, por ejemplo, en América Latina, en el llamado “giro poscompetitivo”<sup>136</sup>, la producción de conocimiento a partir de los contextos particulares, la detección de demandas concretas y su traducción en problemas de investigación (Vasen, 2016).

### *Agenda de investigación futura*

Nuestro aporte finaliza aquí. A partir de los hallazgos encontrados, es posible vislumbrar varios caminos para la investigación.

En futuras investigaciones, resultaría interesante ampliar el estudio de la evaluación externa a las respuestas que las universidades ofrecen una vez que reciben los informes de evaluación. De esta forma, se podrían conocer aspectos como la recepción de los informes, la percepción de las universidades sobre el proceso de evaluación, los hallazgos que reconocen, las interpretaciones con las que no están de acuerdo, las omisiones que señalan, entre otras observaciones relevantes. Además, sería valioso estudiar el impacto que tiene la evaluación externa en las subsiguientes autoevaluaciones institucionales.

Asimismo, resultaría de interés analizar la perspectiva de los organismos de planificación y control respecto a estos procesos de evaluación. Igualmente, sería relevante profundizar en el análisis de las relaciones de poder que se establecen entre los distintos actores institucionales (gobierno, universidad y personal académico) durante las evaluaciones externas, tal como lo plantea Westerheijden (1991).

---

<sup>136</sup> La idea principal de este giro se sostiene en la existencia de una nueva generación de conceptos que guían las políticas de CTI que desplazan al crecimiento y la competitividad económica como objetivos centrales a los que la ciencia y la tecnología debería aportar, y abordan temas específicos dentro de la gobernanza de la ciencia y la tecnología ante los cuales las políticas convencionales no logran dar una respuesta satisfactoria. (Vasen, 2016).

Desde una perspectiva discursiva, el dispositivo de análisis propuesto puede ser un punto de partida útil para su aplicación y adaptación en futuras investigaciones que amplíen o contrasten los resultados obtenidos. Sería interesante establecer relaciones entre las estrategias de evaluación externa y otras clases genéricas (evaluación de informes, evaluación de artículos de investigación, reseñas académicas, entre otras), en la articulación de las evaluaciones negativas con las positivas y la relación de ambas con las recomendaciones. Asimismo, la validación tanto cuantitativa como cualitativa del estudio realizado permite tener una mayor confianza en los resultados obtenidos y su aplicabilidad en futuras investigaciones.

Del mismo modo, se requieren investigaciones específicas sobre algunas estrategias, como los recursos mitigadores en la evaluación, la cortesía y el estudio de los implícitos. El análisis de las evaluaciones externas, tal como se ha desarrollado en este trabajo, puede proporcionar un marco teórico y metodológico en ese sentido.

En conclusión, el dispositivo de análisis propuesto puede ser una herramienta valiosa para futuras investigaciones sobre la evaluación en diferentes contextos, y el análisis de las evaluaciones externas puede contribuir a la comprensión de las estrategias utilizadas en la evaluación, la relación entre las evaluaciones negativas y positivas, y sus recomendaciones correspondientes; así como el lugar de evaluadores y evaluados.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Plenario N 171/15 [Consejo Interuniversitario Nacional]. Sistema de evaluación de RRHH en Ciencia y Técnica. Implementación. 1 de octubre de 2015.
- Agasisti, T. y Bonomi, F. (2014). Benchmarking universities' efficiency indicators in the presence of internal heterogeneity. *Studies in Higher Education*. 39 (7), pp.1237-1255.
- Albornoz, M. (2001). *Política científica*. Bernal, Argentina: Universidad Virtual de Quilmes.
- Albornoz, M. (2007) Los problemas de la ciencia y el poder. *Revista CTS*, Nº 8, vol. 3, abril de 2007 (pp. 47-65).
- Albornoz, M. y Gordon, A. (2011). La política de ciencia y tecnología en Argentina desde la recuperación de la democracia (1983 – 2009). En M. A. (Eds.), *Trayectorias de las políticas científicas y universitarias de Argentina y España*. Madrid: CSIC.
- Alcaraz Ariza, M. Á., y Salager-Meyer, F. (2005). Las reseñas de libros en español. Estudio retórico y diacrónico. *Spanish in Context*, 2(1), 29-49.
- Amable, B., Barré, R y Boyer, R. (2008). Los sistemas de innovación en la era de la globalización. *Revista Problemas del Desarrollo*, 174 (44), julio-septiembre 2013 35. Buenos Aires, CEIL-PIETTE/Trabajo y Sociedad.
- Arocena, R., y Sutz, J. (2005). Latina American Universities: from an original revolution to an uncertain transition. *Higher Education* (50 (4)), 573-592.
- Arocena, R., Bortagaray, I., y Sutz, J. (2008). *Reforma Universitaria y Desarrollo*. Montevideo: UniDev.

- Arnoux, E. (2006). *Análisis del discurso. Modos de abordar materiales de archivo*. Bs. As.: Arco. Capítulo 1 “El análisis del discurso como campo interdisciplinario”
- Austin, J. (1996 [1962]). *¿Cómo hacer cosas con palabras?* Madrid: Paidós.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogonéite(s) énonciative(s). *Language*, 73, pp. 98-111.
- Bajtín, M. (1998). El problema de los géneros discursivos. *La estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Bally, C. (1932). *Linguistique générale et linguistique française*. París: Ernest Leroux.
- Benveniste, E. (1993 [1966]). *Problemas de lingüística general I*, México, Siglo XXI.
- Benveniste, E., (1993 [1974]). *Problemas de lingüística general II*, México, Siglo XXI.
- Bolívar, A. (2008). El informe de arbitraje como género discursivo en la dinámica de la investigación. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 8 (1), 41-64.
- Bolívar Orellana, A. C. (2014). El informe de arbitraje: Datos para su estudio. *Paradigma*, 35(2) 213-234.
- Buchbinder, P. (2005). *Historia de las Universidades argentinas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Carbó, T. (2002) La constitución del corpus en análisis de discurso. *Escritos, Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje*. Número 23, enero-junio de 2001, pp. 17-47.
- Chafe, W. (1986). Evidentiality in English Conversation and Academic Writing. En W. Chafe y J. Nichols (eds.) *Evidentiality: The Linguistic Coding of Epistemology*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 261-273.

- Chiroleu, A., Suasnábar, C. y Rovelli, L. (2012). *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes*. Buenos Aires, IEC-CONADU.
- Chudnovsky, D. (1999). Políticas de ciencia y tecnología y el sistema nacional de innovación en la Argentina. *Revista de la CEPAL* (67).
- Clark, B. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon-Elsevier.
- Ciapuscio, G. (2009). Modalidad y géneros académicos. En Ciapuscio, G. (ed.) (2009) *De la palabra al texto. Estudios lingüísticos del español*. Buenos Aires: Eudeba.
- Cook, C. M. (2002). La experiencia norteamericana en acreditación institucional de la Educación Superior. *La evaluación de Universidades: experiencias y consecuencias*. Buenos Aires: CONEAU.
- Charaudeau, P y Maingueneau, D. (2004). *Dicionário de Análise do Discurso*. San Pablo: Ed. Contexto.
- Dias Sobrinho, J. (1995). Avaliação institucional, instrumento da qualidade educativa. En N. C. Balzan, *Avaliação Institucional. Teoría e experiências*. Sao Paulo, SP: Cortez Editora.
- Dias Sobrinho, J. (2004). ¿Avaliación ética y política en función de la educación como derecho público o como mercancía? *Educ. Soc.*, 25(88).
- Ducrot, O. (1986) *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós, Comunicación.
- Eizaguirre Eizaguirre, A. (2015). El discurso sobre las políticas de ciencia y tecnología: marcos y paradigmas. *Argumentos de Razón Técnica*, nº 18, 2015, pp. 39-68.
- Emiliozzi, S. (2012). Políticas en Ciencia y Tecnología y Universidad en Argentina. Análisis sobre la formación e inserción de los recursos humanos calificados. En U. N. Plata (Ed.), *VII Jornadas de*

*Sociología “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”*. La Plata.

Emiliozzi, S., Vasen, F. y Palumbo, M. (2011). Desafíos para la vinculación entre la universidad pública y demandas de actores sociales y Gubernamentales. *Espacio Abierto*, 20(2), 329-341. V. Maracaibo, Ed.

Etzkowitz, H. (1998). The endless transition: A “triple helix” of university–industry–government relations. *Minerva* (36), 203–208.

Etzkowitz, H. y Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: from National Systems and ‘Mode 2’ to a Triple Helix of university–industry–government relations. *Research Policy*, vol. 29, n.º 2, pp. 109-123.

European University Association (2006). *Qualit y Culture in european universities: a Bottom – up approach*. Brussels, Belgium. Repoert on the three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006.

Fairclough, N. (1989) *Language and power*. Londres: Longman.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: papers in the criticai study of language*. London: Longman.

Fairclough, N. (2003a). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. London; New York: Routledge.

Fairclough, N. (2003b) “El análisis crítico del discurso como método para la investigación”, en *Ciencias Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 179-203). Barcelona, Gedisa.

Fernández Lamarra, N. (2003). Los procesos de evaluación y acreditación universitaria en América Latina. En ANECA, *Evaluación de la Calidad y Acreditación*. Madrid: UEALC.

- Fuentes Cortés, M. (2018). *Patrones funcionales-valorativos en informes de arbitraje de artículos de investigación*. Tesis doctoral Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Letras.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. En: Dreyfus, Hubert L. y Rabinow, Paul, *Michel Foucault: Más Allá del Estructuralismo y la Hermenéutica*. México: Universidad Nacional Autónoma.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Barcelona: Akal.
- Foucault, M. (1996). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Fowler, R. y otros (1983 [1979]). *Lenguaje y control*. México: Fondo de Cultura Económica.
- García de Fanelli, A. M. (2001). La gestión universitaria en tiempos de restricción fiscal y crecientes demandas sociales. *Documento de Trabajo N°80*. Universidad de Belgrano.  
[http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/80\\_fanelli.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/80_fanelli.pdf)
- García, P., & Lazzari, L. (1998). La evaluación de la calidad en la universidad. *V Congreso de SIGE*. Lausanne, Suiza.
- Garza Aguilar, J. D. (2008). Evaluación y Acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. En C. T. (ed.), *La Educación Superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana Colombia y Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Gibbons, M. et al. (1994). *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Pomares, Corredor.
- Goetsch, D. y Stanley, D. (1997). *Benchmarking in introduction to total quality*. Editorial Merrill.
- Greimas, A.J. y Courtès, J. (1982 [1979]). *Semiótica. Diccionario razonado de las ciencias del lenguaje*. Madrid: Gredos.

- Grice, H., P. (1975). Logic and Conversation. Cole y Morgan (eds.). *Syntax and Semantics III* (pp. 41-58). New York, Academic Press,
- Guaglianone, A. (2013). *Políticas de evaluación y acreditación en las universidades argentinas*. Buenos Aires: Teseo.
- Herrera, A. (2015 [1971]). *Ciencia y política en América Latina*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Hurtado, D. (2010). *La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000*. Buenos Aires, Edhasa.
- Hurtado, D. y Mallo, E. (2012). Riesgos teóricos y agenda de políticas: el “mal del modelo lineal” y las instituciones de CyT como cajas negras. En H. Thomas, M. Fressoli, & G. Santos, *Tecnología, desarrollo y democracia: nueve estudios sobre dinámicas sociotécnicas de exclusión / inclusión social*. (pp. 221-244.). Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva de la Nación.
- Halliday, M. A. K. (1975 [1970]). Estructura y función del lenguaje. En J. Lyons (Ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística* (pp. 145-173). Madrid: Alianza.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- Halliday, M. A. (1991). Context of Situation. En M. A. Halliday, y Hasan, *Language, Context and Text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. (pp. 3-28). London: Oxford University Press.
- Halliday, M. A. K. y Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*, Londres: Longman.
- Halliday, M. A., & Matthiessen, C. M. (2004). *Introduction to Functional Grammar*. (3a. ed. ed.). Londres: Hodder Arnold.
- Halliday, M. A. K., y Hasan, R. (1989 [1985, 1980]). *Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford:

Oxford University Press. Publicado originalmente en 1980 como *Text and context: aspects of language in a social-semiotic perspective*.

- Heinemann, W., & Viehweger, D. (1991). *Textlinguistik: eine Einführung*. Tübingen: Niemeyer.
- Heinemann, W. (2000) Textsorten. Zur Diskussion um Basisklassen des Kommunizierens. Rückschau und Ausblick. En: *Textsorten. Reflexionen und Analysen*, K. Adamzik (Hrsg.), Tübingen, Stauffenburg.
- Hodge, R. y Kress, G. (1993 [1979]). *Language as Ideology* London: Routledge.
- House, E. (2000). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Intxaurburu, C., Miren, G. y Ochoa, L.C. (2005). Una revisión teórica de la herramienta de Benchmarking. *Revista de Dirección y Administración de Empresas = Enpresen Zuzendaritza eta Administrazio Aldizkaria*. (12), pp.73-103.
- Jiménez Ortiz, M. (2011). El discurso mundial de modernización educativa: evaluación de la calidad y reforma de las universidades latinoamericanas. *Espacio Abierto*, vol. 20, núm. 2, abril-junio, 2011, pp. 219-238. Venezuela, Universidad del Zulia Maracaibo.
- Kehm, B. E. (2012). Gobernanza: ¿Qué es? ¿Es importante? . En B. Kehm, *La Nueva Gobernanza de los Sistemas Universitarios* (pp. 19-48). Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*, Paris: Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1993). *La enunciación. De la subjetividad del lenguaje*. Buenos Aires: Edicial.
- Kline, S.J. & Rosenberg, N. (1986) “An overview of innovation”, in Landau, R. & Rosenberg, N. (eds.) (1986) *The Positive Sum Strategy: Harnessing Technology for Economic Growth*, 275-305, Washington, D.C., National Academy Press.

- Johnson, B., Edquist, C. y Lundvall, B-Å. (2003). Economic Development and the National System of Innovation Approach. En *First Globelics Conference*. Río de Janeiro, Brasil.
- Kreimer, P. (2011). La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales. *Propuesta Educativa*, 2(36), 59-77.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En *Language in the inner city* (pp. 354-396). Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Lattuada, M. (2014). La evaluación de la investigación en las universidades argentinas. Contextos, culturas y limitaciones. *Revista CTS*, 9(27), 157-164.
- Levinson, S. C. (1989 [1983]). *Pragmática*, Barcelona: Teide.
- Le Querler, Nicole. 1996. *Typologie des modalités*, Caen, Presses Universitaires de Caen.
- LEY NACIONAL DE EDUCACION SUPERIOR Nro. 24.521. Sancionada: 20 de julio de 1995.
- LEY 25.467 Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Objetivos de la política científica y tecnológica nacional. Responsabilidades del Estado Nacional. Estructura del Sistema. Planificación. Financiamiento de las actividades de investigación y desarrollo. Evaluación de estas. Disposiciones especiales y generales. Sancionada: agosto 29 de 2001.
- Leydesdorff, L. (2001). “Knowledge-based Innovation Systems and the Model of a Triple Helix of University-Industry- Government Relations”, <http://www.leydesdorf.net>.
- Loray Romina (2015). Elementos conceptuales para el análisis de los instrumentos de promoción y financiamiento de la Agencia Nacional de Promoción Científica y la Tecnológica (ANPCyT). XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Loray, R.; Piñero, F. (2014). El Plan Argentina Innovadora 2020: Avances en materia conceptual e institucional de las políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación (CTI) de la Argentina reciente. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:  
[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.4373/ev.4373.pd](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.4373/ev.4373.pd)
- Lundvall, B. (2009). *Sistemas nacionales de innovación- Post scriptum*. San Martín: UNSAM EDITA.
- Maingueneau, D. (1989). *Introducción a los métodos de análisis del discurso: problemas y perspectivas*. Buenos Aires: Hachette.
- Maingueneau, D. (2002). Problèmes d'ethos. In: *Pratiques: linguistique, littérature, didactique*, n°113-114, 2002. pp. 55-67.
- Marciniak, R. (2017) El benchmarking como herramienta de mejora de la calidad de la educación universitaria virtual. Ejemplo de una experiencia polaca. *EDUCAR*, vol. 53, núm. 1, 2017, pp. 171-207. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona, España
- Marquina, M. (2006). *La evaluación por pares en el escenario actual de aseguramiento de a calidad de la educación superior*. Buenos Aires: CONEAU.
- Martin, J. R. (1999). Beyond exchange: APPRAISAL systems in English. En Hunston S. y Thompson G. (Eds.), *Evaluation in text* (pp. 142-175). New York: Oxford University Press.
- Martin, J. R., y White, P. R. R. (2005). *The language of evaluation: the appraisal framework*. New York: Palgrave MacMillan.
- Martínez Porta, L; Toscano, A, y Cambiaggio, C. (2014). La experiencia de la evaluación de la función I+D+i de las universidades a través del Programa de Evaluación Institucional (PEI). *Revista CTS*, 9(27), 165-181.

- Meunier, A. (1974). Modalités et communication. In: *Langue française*, n°21, 1974. Communication et analyse syntaxique. pp. 8-25.  
DOI: <https://doi.org/10.3406/lfr.1974.5662>  
[www.persee.fr/doc/lfr\\_0023-8368\\_1974\\_num\\_21\\_1\\_5662](http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1974_num_21_1_5662)
- Millas, J. (1963) Problemas iniciales de una Teoría del Juicio de Valor. Segunda Lección. *Lecciones 2 y 3 del Curso público sobre Filosofía de los Valores*. Departamento de Extensión Cultural de la Universidad de Chile.
- MINCyT - Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación "Bicentenario" (2006 - 2010)*. Buenos Aires: SECyT
- MINCyT (2011). *Hacia una Argentina Innovadora: Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Lineamientos 2012-2015*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (MINCyT).
- MINCyT (2013). *Argentina Innovadora 2020: Plan Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Lineamientos Estratégicos 2012-2015*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva(MINCyT). <https://argentina.gob.ar/sites/default/files/pai2020.pdf>.
- MINCyT. Secretaría de Articulación Científico Tecnológica. Subsecretaría de Evaluación Institucional Programa de Evaluación Institucional. (2010). *Manual de Procedimientos para la Evaluación Institucional y la Formulación de los Planes de Mejoramiento de las Instituciones de Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
- MINCyT. Secretaría de Articulación Científico-Tecnológica. Subsecretaría de Evaluación Institucional Programa de Evaluación Institucional. (2010) *Guía para la evaluación externa de la función i+d en*

*instituciones universitarias*. Buenos Aires: Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.

- Moliner, M. (2001). *Diccionario de uso del español*. Edición electrónica. Madrid: Gredos, 1.
- Mollis, M. (1999). El campo de la evaluación universitaria argentina y los organismos internacionales: entre la autonomía y la heteronomía. *Perfiles Educativos*(núm. 84).
- Mollis, M. (2008). Identidades alteradas: De las universidades reformistas a las universidades de la reforma . En C.Tünnermann Bernheim, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*. Cali: Iesalc-Unesco, PUJ.
- Mora, J. (coord.). [\*La evaluación de las instituciones universitarias\*](#). Consejo de Universidades, Madrid,1991, ISBN 84-369-2028-7, págs. 121-150.
- Moreno, A. I., y Suárez, L. (2005). Evaluation in academic book reviews: the interplay between the ideational, the interpersonal and the textual planes of language. *Conference on Evaluation and Text Types*, Ausburg.
- Musselin, C. (2008). ¿Hacia un mercado internacional de la enseñanza superior? *Prensa de Sciences Po/Critique internationale*, 2(39), 13-24.
- Navarro, F. (2011). *Análisis Histórico del Discurso. La evaluación en las reseñas del Instituto de Filología de Buenos Aires (1939-1989)*. Tesis doctoral Universidad de Valladolid. Facultad de Filosofía y letras. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/855>
- Navarro, F. (2013) Estrategias y recursos de evaluación negativa: aportes para un modelo de análisis sistémico-discursivo. *Boletín de Filología* Tomo XLVIII, Número 2, 2013.

- Neave, G. (1998). Autonomía, Responsabilidad Social y Libertad Académica. En *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción*. Paris: UNESCO.
- Neave, G. (2001). *Educación superior: historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona: Gedisa
- Neave, G. y Van Vught, F. (1991). *Prometeo Encadenado. Estado y Educación Superior en Europa*. Barcelona: Gedisa.
- Nieto Quintas, F. (2022). Política y Gestión de la Investigación y la Vinculación. *Curso de Gestión Universitaria “Problemáticas y desafíos del Sistema Universitario Argentino”*. Ministerio de Educación: Secretaría de Políticas Universitarias. En prensa.
- OECD (1987). *Evaluation of Research. A selection of current practices (A report by Michael Gibbons and Luke Georghiou)*. Paris: OECD.
- OCDE (2001) *Manual de Bogotá. Normalización de indicadores de innovación tecnológica en América Latina y el Caribe*. RICYT, OEA, CYTED/COLCIENCIAS, OCYT, Colombia, 2001.
- OCDE (2003) *Manual de Frascati. Propuesta de Norma Práctica para Encuestas de Investigación y Desarrollo Experimental*. ISBN 84-688-2888-2-OCDE, Fundación Española Ciencia y Técnica, FECYT, Publicado por acuerdo con la París OCDE, París, 2003.
- OCDE (2004). *Policy Brief: The OECD Principles of Corporate Governance*. Paris: OECD Publications.
- OCDE (2006) *Manual de OSLO. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación*. 3era edición. OCDE y Eurostat. Traducción española, Grupo Tragsa, 2006.
- OECD (2010), *Manual de estadísticas de patentes de la OCDE, Oficina Española de Patentes y Marcas*, Ministry of Industry, Tourism and Trade, Madrid, <https://doi.org/10.1787/9788496113176-es>.

- Pérez, S. I. (2002). La representación de las mujeres en el discurso feminista mexicano de principios del siglo. *Representaciones sociales*.
- Rama, C. (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Ramalho, V., & Resende, V. (2011). *Análise de Discurso (para a) Crítica: O texto como material de pesquisa*. Campinas SP: Pontes.
- Resende, Viviane de Melo (2010). A negociação de significados em uma reunião do movimento nacional de meninos e meninas de rua. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v.11, p.160-194.
- Resolución C.E. N 1177/16 [Consejo Interuniversitario Nacional] documento de trabajo “Informe sobre indicadores de la función ciencia y técnica en las instituciones universitarias. 8 de septiembre de 2016.
- Roca, A. y M. Versino (2009). Las políticas de ciencia y tecnología en la Argentina reciente (1983-2008). Los discursos de gestión y las prácticas de evaluación. *Revista de Administracao da FEAD-Minas*, 6 (1/2), pp.33-35, <33-35,  
<http://revista.fead.br/index.php/adm/article/view/171> >
- Sabato, J. y Botana, N. (1968). La ciencia y la tecnología en el desarrollo futuro de América Latina. *Revista de la Integración* Buenos Aires: INTAL, Año 1, Nro. 3, pp. 15-36.
- Sabato, J. A. (comp.) (2011). *El pensamiento latinoamericano en la problemática ciencia-tecnología-desarrollo-dependencia*. Buenos Aires: Ediciones Biblioteca Nacional.
- Sabaj, O.; González, C. y Pina-Stranger, A. (2016). What we Still don't Know about Peer Review. *Journal of Scholarly Publishing*, 47(2), 180-212.  
<https://doi.org/10.3138/jsp.47.2.180>

- Sabaj, O. y otros (2018). *El informe de arbitraje según la recomendación de publicación y la productividad de los evaluadores*. Athenea Digital 18(2)1 e2051. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.20511>
- Shaw, P. (2004). How do we recognise implicit evaluation in academic book reviews? En Gabriella Del Lungo Camiciotti and Elena Tognini Bonelli (eds). *Academic Discourse: Linguistic Insights into Evaluation*, (pp.121-140). Bern: Peter Lang.
- Salager-Meyer, F., y Zambrano, N. (2001). The bittersweet rhetoric of controversiality. *Journal of Historical Pragmatics*, 2(1), 141-174.
- Salager-Meyer, F., y Lewin, B. (Eds.) (2008). *Crossed words: Criticism in scholarly writing*. Frankfurt: Peter Lang.
- Samraj, B. (2016). Discourse structure and variation in manuscript review. Implications for genre categorization. *English for Specific Purposes*, 42, 76-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2015.12.003>
- Sanz Menéndez, L. (2004). *Evaluación de la investigación y sistema de ciencia*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Sanmartín Sáez, J. (2020). El informe de arbitraje científico: Sobre cortesía atenuadora y sexo del evaluador. *Revista signos*, 53(104), 863-884. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342020000300863>
- Sarthou, F. N. y Araya, J. (2015). El Programa de Incentivos a Docentes Investigadores en Argentina: a dos décadas de su Implementación. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 26(50), 1-34.
- Searle, J. R. (1994 [1969]). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.
- SECyT. Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva (2005). *Bases para un Plan Estratégico de Mediano Plazo en Ciencia, Tecnología e Innovación*. Buenos Aires.
- SECyT (2019). *Estrategia Nacional de CTI Argentina Innovadora 2030*. Buenos Aires.

- Silveira Pérez, Y., Cabeza Pullés, D. y Fernández Pérez, V. (2015). Benchmarking en la gestión de procesos universitarios: experiencia en universidades cubanas. *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 69, núm. 3 (15/11/15), pp. 43-62, ISSN: 1022-6508.
- Suasnábar, C. (2001). Resistencia, cambio y adaptación en las universidades argentinas: problemas conceptuales y tendencias emergentes en el gobierno y la gestión académica. *Revista Brasileira de Educação* N° 17, 50 – 62.
- Suasnábar, C. (2012). La larga marcha de una nueva-vieja idea: De la calidad como problema a la evaluación de la calidad como forma de regulación. En A. Chiroleu, C. Suasnábar, & L. Rovelli, *Política universitaria en la Argentina: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes* (págs. 99-117). Mendoza: Ediciones IEC – CONADU. Universidad Nacional de General San Martín.
- Suchman, E. A. (1967). *Evaluative Research: Principles and Practice in Public Service and Social Action Programs*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sutz, J. (2014). Calidad y relevancia en la investigación universitaria: apuntes para avanzar hacia su convergencia. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 9(27), 63-83.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Glasgow: Cambridge University Press.
- UNESCO. (1998). *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Informe Final*,. París: UNESCO.
- Vara, A. M., Mallo, E., y Hurtado, D. (2008). Universidad y sociedad del conocimientos: apuntes históricos y perspectivas actuales en el contrapunto entre centro y periferia. En Thomas, H., Gianella C. y Hurtado, D. *El conocimiento como estrategia de cambio* (pp. 105-164). Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín.

- Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. En Caldas-Coulthard, C. R. y Coulthard, M. *Text and Practices*. London: Routledge.
- Vasen, F. (2016). ¿Estamos ante un “giro poscompetitivo” en la política de ciencia, tecnología e innovación? *Sociologias*, 18(41), 242-268.
- Versino, M. (2007). Los discursos sobre la(s) política(s) científica y tecnológica en la Argentina democrática: o acerca del difícil arte de innovar en el “campo” de las políticas para la innovación. En Camou, A., Tortti, M. C. y Viguera, A. (coords.). *La Argentina democrática: los años y los libros* (pp. 335-366). Buenos Aires: Prometeo.
- Vial, M. (2001). Se former pour évaluer, se donner une problématique et élaborer des concepts. En *Logiques et fonctions d'évaluation*. Bruxelles: De Boec Université.
- Westerheijden, D. F. (1991). La evaluación de la universidad y su contexto político: gestión de calidad y toma de decisiones en la educación superior. En Miguel Díaz, F. M. de, Rodríguez Espinar, S. y Ginés.
- White, P. R. R. (2004 [2000]). *Un recorrido por la teoría de la valoración*. Traducción de Elsa Ghio. Disponible en [www.grammatics.com/appraisal/index.html](http://www.grammatics.com/appraisal/index.html). Consultado febrero de 2010.
- Wong García, Ernesto. (2017). Sobre los actos de habla valorativos. 10.13140/RG.2.2.30019.30244.
- Yoguel, G., F. Barletta y M. Pereira (2012) De Schumpeter a los postschumpeterianos: viejas y nuevas dimensiones analíticas. *Revista Problemas del Desarrollo*, 174 (44), julio-septiembre 2013.
- Zerillo, Amelia, “La escritura terapéutica. Argentina”, Congreso de la Sociedad Argentina de Lingüística. Universidad Nacional del

Litoral. Santa Fe. 2009.

[Dispon[https://www.academia.edu/3357855/La\\_escritura\\_terapeutica](https://www.academia.edu/3357855/La_escritura_terapeutica)

Zuckerman, H. y Merton, R.K. (1971). Patterns of evaluation in in science: institutionalization, Structure and Functions of the referee system. *Minerva* 9, 66-100.

### **Fuentes primarias**

*Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitarias - CONEAU*

UNQ (2009). Investigación, desarrollo y creación (pp. 53-60). *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de Quilmes*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires.

[https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/EEQuilmes.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EEQuilmes.pdf)

UNS (2012). Investigación (pp. 65-90). *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional del Sur*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires.

[https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/45-NacionalSur.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/45-NacionalSur.pdf)

UNL (2010). Dimensión Investigación, Creación y Transferencia de Tecnología (pp.61-80). *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional del Litoral*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires.

[https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/EELitoral.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EELitoral.pdf)

UNCUYO (2012). La política de investigación en la UNCuyo (pp. 67-80). *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de Cuyo*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria

(CONEAU). Buenos Aires.

[https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/40-CUYO.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/40-CUYO.pdf)

UNNE (2009). Investigación (pp. 75-86). *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional del Nordeste*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires.  
[https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/EENordeste.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/EENordeste.pdf)

UNSE (2019). Investigación, desarrollo y creación artística (p. 69-83). *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de Santiago del Estero*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires.  
[https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros\\_evaluacion\\_externa/92-UNSE.pdf](https://www.coneau.gob.ar/archivos/libros_evaluacion_externa/92-UNSE.pdf)

UNPA (2016). Investigación, extensión y transferencia (pp-56-66). *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de la Patagonia Austral*. Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Buenos Aires.  
<https://evaluacioninstitucional.unpa.edu.ar/sites/default/files/documentos/PEI%20-%20Informe%20Evaluacion%20Externa%20Final.pdf>

#### *Programa de Evaluación institucional - PEI*

UNCUYO (2012) *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de Cuyo*. Programa de Evaluación Institucional (PEI). Secretaría de Articulación Científica y Tecnológica. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Buenos Aires.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/info\\_eval\\_ext\\_con\\_nota\\_aceptacion\\_uncuyo.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/info_eval_ext_con_nota_aceptacion_uncuyo.pdf)

UNL (2013) *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional del Litoral*. Programa de Evaluación Institucional (PEI). Secretaría de

Articulación Científica y Tecnológica. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Buenos Aires.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/info\\_evaluac\\_ext\\_unl.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/info_evaluac_ext_unl.pdf)

UNNE (2013) *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional del Nordeste*. Programa de Evaluación Institucional (PEI). Secretaría de Articulación Científica y Tecnológica. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Buenos Aires.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/info\\_unne28-3-14.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/info_unne28-3-14.pdf)

UNPA (2016) *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de la Patagonia Austral*. Programa de Evaluación Institucional (PEI). Secretaría de Articulación Científica y Tecnológica. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Buenos Aires.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/unpa\\_informe\\_final\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/unpa_informe_final_0.pdf)

UNQ (2016) *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de Quilmes*. Programa de Evaluación Institucional (PEI). Secretaría de Articulación Científica y Tecnológica. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Buenos Aires.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/iee\\_unq\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/iee_unq_0.pdf)

UNS (2009/10) *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional del Sur*. Programa de Evaluación Institucional (PEI). Secretaría de Articulación Científica y Tecnológica. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Buenos Aires.  
[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/info\\_eval\\_ext\\_uns\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/info_eval_ext_uns_0.pdf)

UNT (2015) *Informe de evaluación externa. Universidad Nacional de Tucumán*. Programa de Evaluación Institucional (PEI). Secretaría de Articulación Científica y Tecnológica. Ministerio de Ciencia,

Tecnología e Innovación. Buenos Aires.

[https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/unt\\_eval\\_ext.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/unt_eval_ext.pdf)

### Anexos Capítulo 3

**Tabla I: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones positivas por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Axiológico	3	19	7	3	19	3	8	56	62
No axiológico	2	11	5	3	3	3	7	34	38

**Tabla II: CONEAU: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	4	18	6	1	9	3	6	41	54
Mental	2	9	2	1	2	1	1	16	21
Material	0	2	2	2	2	0	4	10	13
Existencial	0	1	3	2	2	1	3	9	12
Totales	6	30	13	6	15	5	14	76	100

**Tabla III: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones positivas referidos a políticas y gestión de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Axiológico	1	11	2	1	5	2	3	25	75
No axiológico	-	2	2	2	-	-	2	8	25

**Tabla IV: CONEAU: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas referidos a políticas y gestión de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	1	8	3	1	4	1	3	21	62%
Mental	-	5	-	-	2	-	-	7	21%
Material	-	2	1	2	-	-	-	5	15%
Existencial	-	-	-	-	-	-	1	1	2%
Total	1	15	4	3	6	1	4	34	100%

**Tabla V: CONEAU: Criterios y variables de las evaluaciones positivas de las políticas y la gestión**

Criterios	%	Variables
1. Evaluar las políticas de investigación, desarrollo y creación artística de la institución.	47%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalidad de la investigación</li> <li>• Estructuración de la investigación</li> <li>• Desarrollo de la investigación</li> <li>• Existencia de normativa específica</li> <li>• Relación entre las áreas de investigación</li> </ul>
2. Analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, así como de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos. Asimismo, considerar la generación o el apoyo para la difusión de los resultados.	32%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evolución de la función investigación</li> <li>• Desarrollo de programas específicos</li> <li>• Promoción de recursos humanos en investigación</li> <li>• Transferencia de los resultados de la investigación</li> </ul>
5. Evaluar las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad. Asimismo, la suficiencia del equipamiento y los recursos materiales necesarios.	21%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución de presupuesto para la función investigación</li> </ul>

**Tabla VI: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones positivas referidos a los resultados de la investigación**

Universidad/Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Axiológico	2	8	5	2	8	1	5	31	59
No axiológico	2	9	3	1	3	3	5	26	41

**Tabla VII: CONEAU: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas referidos a los resultados de la investigación**

Universidad/Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUYO	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	3	10	3	-	5	2	3	26	48%
Mental	2	4	2	1	-	1	1	11	20%
Material	-	-	1	-	2	-	4	7	13%
Existencial	-	1	3	2	2	1	1	10	19%
Total	5	15	9	3	9	4	9	54	100%

**Tabla VIII: CONEAU: Criterios y variables de las evaluaciones positivas de los resultados de la investigación**

Criterios	%	Variables
2. Analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, así como de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos. Asimismo, considerar la generación o el apoyo para la difusión de los resultados.	98%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Promoción de recursos humanos en investigación</li> <li>Actividades desarrolladas a partir de programas y proyectos, áreas prioritarias.</li> <li>Transferencia de los resultados de la investigación</li> </ul>
4. Evaluar la política de formación de los recursos humanos destinados a esta función.	2%	<ul style="list-style-type: none"> <li>Procesos de formación de posgrado</li> </ul>

**Tabla IX: CONEAU: Distribución tipos de evaluaciones negativas por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Explícita	3	4	4	11	32	13	12	79	62
Implícito	5	2	8	3	18	8	4	48	38

**Tabla X: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones negativas por institución.**

Universidad/ Léxico N/A	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Adj.	2	2	2	3	11	5	3	28	36
Sust.	4	2	3	6	15	9	7	44	56
Verb.	1	-	1	-	2	1	1	6	8

**Tabla XI: CONEAU: Distribución de procesos verbales evaluación negativa por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	1	1	6	6	22	6	5	47	55%
Mental	2	2	-	1	3	1	2	12	14%
Material	2	1	-	-	8	2	5	18	21%
Existencial	-	1	-	-	4	3	1	9	10%
Total	5	5	6	7	38	12	13	86	100

**Tabla XII: CONEAU: Distribución tipos de evaluaciones negativas de las políticas y gestión**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Explícita	2	3	3	6	24	6	9	53	62
Implícito	3	2	4	1	13	6	4	33	38

**Tabla XIII: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones negativas referidos a políticas y gestión de la investigación**

Universidad/ Léxico N/A <sup>137</sup>	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Adj.	1	1	1	-	4	2	2	10	32
Sust.	1	1	2	1	6	3	2	16	48
Verb.	1	-	1	-	2	1	1	7	20

**Tabla XIV: CONEAU: Distribución de procesos verbales evaluación negativa referidos a políticas y gestión de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	-	1	3	1	7	3	1	16	49%
Mental	2	1	1	-	2	-	1	7	21%
Material	1	-	-	-	2	2	1	6	18%
Existencial	-	-	-	-	2	1	1	4	12%
Total	3	2	4	1	13	6	4	33	100%

**Tabla XV: CONEAU: Criterios y variables de las evaluaciones negativas de las políticas y gestión**

Criterios	%	Variables
1. Evaluar las políticas de investigación, desarrollo y creación artística de la institución.	41%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalidad de la investigación</li> <li>• Estructuración de la investigación</li> <li>• Desarrollo de la investigación</li> <li>• Existencia de normativa específica</li> <li>• Relación entre las áreas de investigación</li> </ul>
2. Analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, así como de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos. Asimismo, considerar la generación o el apoyo para la difusión de los resultados.	56%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de recursos humanos en investigación</li> <li>• Actividades desarrolladas a partir de programas y proyectos, áreas prioritarias.</li> </ul>

<sup>137</sup> N/A: no axiológico.

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferencia de los resultados de la investigación</li> </ul>
6. Analizar el grado de articulación de la investigación con las actividades de docencia y de extensión.	3%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación entre las distintas funciones</li> </ul>

**Tabla XVI: CONEAU: Distribución de léxico en evaluaciones negativas referidos a los resultados de la investigación**

Universidad/ Léxico N/A	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Adj.	1	1	1	3	7	3	1	17	37
Sust.	1	1	1	5	9	6	5	28	63
Verb.	-	-	-	-	-	-	-	-	-

**Tabla XVII: CONEAU: Distribución tipos de evaluaciones negativas de los resultados de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Explícita	1	1	1	5	8	7	3	26	64
Implícito	2	-	4	2	5	2	-	15	36

**Tabla XVIII: CONEAU: Distribución de procesos verbales evaluación negativa referidos a los resultados de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	1	-	3	5	15	3	4	31	58%
Mental	-	1	-	1	1	1	1	5	10%
Material	1	1	-	-	6	-	4	12	23%
Existencial	-	1	-	-	2	2	-	5	9%
Total	2	3	3	6	24	6	9	53	100

**Tabla XIX: CONEAU: Criterios e variables de las evaluaciones negativas de los resultados de la investigación**

Criterios	%	Variables
1. Evaluar las políticas de investigación, desarrollo y creación artística de la institución.	35%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalidad de la investigación</li> <li>• Estructuración de la investigación</li> <li>• Desarrollo de la investigación</li> <li>• Existencia de normativa específica</li> <li>• Relación entre las áreas de investigación</li> </ul>

2. Analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, así como de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos. Asimismo, considerar la generación o el apoyo para la difusión de los resultados.	46%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de recursos humanos en investigación</li> <li>• Actividades desarrolladas a partir de programas y proyectos, áreas prioritarias.</li> <li>• Transferencia de los resultados de la investigación</li> </ul>
4. Evaluar la política de formación de los recursos humanos destinados a esta función.	12%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de formación de posgrado</li> </ul>
5. Evaluar las fuentes de financiamiento para el desarrollo de la actividad. Asimismo, la suficiencia del equipamiento y los recursos materiales necesarios.	4%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distribución del presupuesto en la función investigación</li> </ul>
6. Analizar el grado de articulación de la investigación con las actividades de docencia y de extensión.	4%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación entre las distintas funciones</li> </ul>

**Tabla XX: CONEAU: Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	1	-	-	2	12	-	4	19	54%
Mental	-	1	1	-	-	1	1	4	10%
Material	-	-	-	-	2	-	4	6	21%
Existencial	-	-	4	-	-	-	2	6	15%
Total	1	1	5	2	13	1	9	35	100%

**Tabla XXI: CONEAU: Distribución tipos en las recomendaciones por institución.**

Universidad/ Tipo	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Explícito	1	2	7	2	4	3	1	20	45
Implícito	3	1	1	1	8	1	10	25	55

**Tabla XXII: CONEAU: Distribución modalidad deóntica (MD) en las recomendaciones por institución.**

Universidad/ MD	UNQ	UNS	UNL	UNCUUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Conveniente	2	2	1	2	8	4	7	26	53
Necesario	1	4	1	4	6	3	4	23	47

**Tabla XXIII: CONEAU: Distribución tipos de las políticas y gestión en las recomendaciones**

Universidad/ Tipo	UNQ	UNS	UNL	UNCUUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Explícito	-	-	6	-	-	-	-	6	48
Implícito	-	-	-	-	7	-	7	14	52

**Tabla XXIV: CONEAU: Distribución modalidad deóntica de las políticas y gestión en las recomendaciones**

Universidad/ MD	UNQ	UNS	UNL	UNCUUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Conveniente	-	-	-	-	5	1	4	10	48
Necesario	1	1	1	1	3	1	3	11	52

**Tabla XXV: CONEAU: Distribución de procesos verbales de las políticas y gestión en las recomendaciones**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	1	-	-	2	6	-	2	11	55%
Mental	-	-	1	-	-	-	1	2	10%
Material	-	-	-	-	1	-	3	3	15%
Existencial	-	-	2	-	-	-	1	4	20%
Total	1	-	3	2	7	-	7	20	100%

**Tabla XXVI: CONEAU: Criterios y variables de las recomendaciones (políticas y gestión, y resultados en investigación)**

Criterios	%	Variables
1. Evaluar las políticas de investigación, desarrollo y creación artística de la institución.	27%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalidad de la investigación</li> <li>• Estructuración de la investigación</li> <li>• Desarrollo de la investigación</li> <li>• Existencia de normativa específica</li> <li>• Relación entre las áreas de investigación</li> </ul>

2. Analizar las condiciones de generación de proyectos y programas, así como de equipos de investigación con participación de docentes y alumnos. Asimismo, considerar la generación o el apoyo para la difusión de los resultados.	50%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promoción de recursos humanos en investigación</li> <li>• Actividades desarrolladas a partir de programas y proyectos, áreas prioritarias.</li> <li>• Transferencia de los resultados de la investigación</li> </ul>
3. Describir y analizar los mecanismos de evaluación de los proyectos de investigación, desarrollo y creación artística.	8%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Establecimiento de criterios de evaluación</li> </ul>
4. Evaluar la política de formación de los recursos humanos destinados a esta función.	12%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos de formación de posgrado</li> </ul>
6. Analizar el grado de articulación de la investigación con las actividades de docencia y de extensión.	3%	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación entre las distintas funciones</li> </ul>

**Tabla XXVII: CONEAU: Distribución tipos de los resultados de la investigación en las recomendaciones**

Universidad/ Tipo	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Explícita	1	2	1	2	4	3	1	14	55
Implícito	3	1	1	1	1	1	3	11	45

**Tabla XXVIII: CONEAU: Distribución de procesos verbales de los resultados de las recomendaciones**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	-	-	-	-	5	-	2	7	58%
Mental	-	1	-	-	-	1	-	2	17%
Material	-	-	-	-	1	-	-	1	8%
Existencial	-	-	2	-	-	-	-	2	17%
Total	-	1	2	-	6	1	2	12	100%

**Tabla XXIX: CONEAU: Distribución modalidad deóntica de los resultados de la investigación en las recomendaciones**

Universidad/ MD	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Conveniente	2	2	1	2	3	3	2	15	55
Necesario	-	3	-	3	3	2	1	12	45

## Anexos Capítulo 4

**Tabla XXX: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones positivas por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Axiológico	19	26	23	8	11	6	20	115	51
No axiológico	16	15	23	9	13	8	25	109	49

**Tabla XXXI: PEI: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Relacional	28	26	35	15	28	27	32	191	48
Mental	9	10	18	5	12	1	10	65	16
Material	12	9	17	8	19	9	19	93	23
Existencial	9	5	9	3	12	6	8	52	13
Totales	58	50	79	31	71	43	69	401	100

**Tabla XXXII: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones positivas referidos a políticas y gestión de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Axiológico	9	15	18	4	4	3	10	63	50
No axiológico	5	9	16	6	3	5	19	63	50

**Tabla XXXIII: PEI: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas referidas a políticas y gestión de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUYO	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Relacional	15	9	7	6	14	13	15	79	47
Mental	4	4	3	5	7	1	4	28	17
Material	6	1	10	2	10	3	9	41	25
Existencial	4	2	4	2	6	-	1	19	11
Total	29	16	24	15	37	17	29	167	100

**Tabla XXXIV: PEI: Dimensiones y variables de las evaluaciones positivas de las políticas y la gestión**

Dimensión	%	Variables
1. Marco institucional en que se desarrolla la función.	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación entre el marco normativo y la organización de la función I+D+i.</li> <li>• Inserción de la función dentro del plan de desarrollo institucional.</li> <li>• Claridad de la misión y objetivos.</li> <li>• Correspondencia y coherencia con las políticas del sector; y las demandas de los sectores sociales y económicos.</li> </ul>
2. Política y estrategias.	38	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficacia del planeamiento estratégico.</li> <li>• Desarrollo de áreas de demanda regional y áreas de vacancia.</li> <li>• Desarrollo de equipos formados para la función.</li> <li>• Promoción de actividades científicas y tecnológicas.</li> <li>• Impacto de la actividad.</li> <li>• Asignación de becas e implementación de programas de desarrollo.</li> </ul>
3. Gestión de la función I+D+i.	32	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de los recursos disponibles y cumplimiento de los objetivos y actividades de la institución.</li> <li>• Administración de las asignaciones presupuestarias.</li> <li>• Adecuación de los sistemas a la gestión científico-tecnológica.</li> <li>• Desarrollo de herramientas y recursos humanos para la gestión.</li> </ul>

**Tabla XXXV: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones positivas referidos a los resultados de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Axiológico	10	13	5	4	7	3	10	52	55
No axiológico	11	6	7	3	10	3	6	46	45

**Tabla XXXVI: PEI: Distribución de procesos verbales en evaluaciones positivas referidas a los resultados de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUYO	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Relacional	13	22	28	9	12	9	10	113	52
Mental	5	6	10	-	5	-	5	31	14
Material	6	5	7	5	3	6	10	42	19
Existencial	5	3	5	1	6	6	6	32	15
Total	29	36	50	15	26	21	41	218	100

**Tabla XXXVII: PEI: Dimensiones y variables de las evaluaciones positivas de los resultados de la investigación**

<b>Dimensiones</b>	<b>%</b>	<b>Variables</b>
4. Recursos humanos comprometidos en la función I+D+i.	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de la cantidad y calidad de los recursos humanos.</li> <li>• Capacitación y formación de posgrado;</li> <li>• Becarios e investigadores del CONICET;</li> <li>• Productividad y solidez en la formación de los grupos de investigación,</li> <li>• Incentivos para la investigación.</li> </ul>
5. Infraestructura y el equipamiento para el desarrollo de la función.	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigencia de las medidas de higiene, seguridad y de cuidado socioambiental a los estándares internacionales.</li> <li>• Condición de la infraestructura y el equipamiento</li> </ul>
6. Actividades de I+D+i y sus productos.	23	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Productividad, relevancia y calidad de la producción científico-tecnológica.</li> <li>• Relevancia en la formación de recursos humanos externos de excelencia. buena distribución del financiamiento; la creatividad, pericia y altos índices de producción, tanto en calidad como en cantidad; las publicaciones de impacto en colaboración internacional; el número de citas; los resultados de los programas de fortalecimiento a las publicaciones; la relación de la producción con las necesidades y demandas del entorno social y productivo; la presencia de la producción en ámbitos nacionales; el interés por áreas de vacancia; el desarrollo de patentes; la participación en la divulgación científica.</li> </ul>
7. Articulación de la función I+D+i con el resto de las funciones de la universidad.	15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación con la formación de pregrado, grado y posgrado.</li> <li>• Relación con extensión, vinculación y transferencia.</li> <li>•</li> </ul>
8. Relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las demandas de los sectores usuarios.</li> <li>• Eficiencia en las respuestas a las necesidades del sector.</li> <li>• Relevancia de la relación con otras instituciones nacionales y extranjeras de excelencia.</li> <li>• Desempeño en convocatorias externas</li> <li>• Movilidad docente</li> </ul>

**Tabla XXXVIII: PEI: Distribución tipos de evaluaciones negativas según tipo por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Explícita	11	24	16	68	51	40	43	251	65
Implícito	12	12	4	34	33	21	10	136	35

**Tabla XXXIX: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones negativas por institución.**

Universidad/ Léxico N/A	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Adj.	3	18	11	41	33	22	27	155	51
Sust.	6	7	6	34	25	20	13	112	36
Verb.	2	2	-	12	11	5	7	39	13

**Tabla XL: PEI: Distribución de procesos verbales evaluación negativa por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Relacional	12	21	11	49	43	36	31	203	50%
Mental	5	13	3	21	20	17	8	87	22%
Material	1	5	3	24	20	11	7	71	18%
Existencial	4	4	3	12	8	9	4	44	11%
Total	22	43	20	106	91	73	50	405	100

**Tabla XLI: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones negativas referidos a políticas y gestión de la investigación**

Universidad/ Léxico N/A	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Adj.	2	6	4	25	19	12	7	75	47
Sust.	2	1	1	31	15	12	2	65	39
Verb.	1	2	-	7	5	5	2	22	14

**Tabla XLII: PEI: Distribución de procesos verbales evaluación negativa referidas a políticas y gestión de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Relacional	4	3	2	31	24	2	9	93	47%
Mental	2	6	1	14	11	9	1	44	22%
Material	1	-	1	15	14	9	2	42	21%
Existencial	2	1	-	7	3	5	-	18	10%
Total	9	10	4	67	2	43	12	197	100

**Tabla XLIII: PEI: Distribución tipos de evaluaciones negativas de las políticas y gestión según tipo**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Explícita	4	5	4	46	24	22	9	114	62
Implícito	5	3	-	24	20	17	3	72	38

**Tabla XLIV: PEI: Dimensiones y variables de las evaluaciones negativas de las políticas y gestión**

Dimensión	%	Variables
4. Marco institucional en que se desarrolla la función.	30	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación entre el marco normativo y la organización de la función I+D+i.</li> <li>• Inserción de la función dentro del plan de desarrollo institucional.</li> <li>• Claridad de la misión y objetivos.</li> <li>• Correspondencia y coherencia con las políticas del sector; y las demandas de los sectores sociales y económicos.</li> </ul>
5. Política y estrategias.	57	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficacia del planeamiento estratégico.</li> <li>• Desarrollo de áreas de demanda regional y áreas de vacancia.</li> <li>• Desarrollo de equipos formados para la función.</li> <li>• Promoción de actividades científicas y tecnológicas.</li> <li>• Impacto de la actividad.</li> <li>• Asignación de becas e implementación de programas de desarrollo.</li> </ul>
6. Gestión de la función I+D+i.	13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de los recursos disponibles y cumplimiento de los objetivos y actividades de la institución.</li> <li>• Administración de las asignaciones presupuestarias.</li> <li>• Adecuación de los sistemas a la gestión científico-tecnológica.</li> <li>• Desarrollo de herramientas y recursos humanos para la gestión.</li> </ul>

**Tabla XLV: PEI: Distribución de léxico en evaluaciones negativas referidos a los resultados de la investigación**

Universidad/ Léxico N/A	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Adj.	1	12	7	16	14	10	20	80	54
Sust.	4	6	5	3	10	8	11	47	30
Verb.	1	-	-	5	6	-	5	17	16

**Tabla XLVI: PEI: Distribución de procesos verbales evaluación negativa referidas a los resultados de la investigación**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Relacional	8	18	9	18	19	16	22	110	53%
Mental	3	7	2	7	9	8	7	43	21%
Material	-	5	2	9	6	2	5	29	14%
Existencial	2	3	3	5	5	4	4	26	12%
Total	13	33	16	39	39	30	38	208	100%

**Tabla XLVII: PEI: Distribución tipos de evaluaciones negativas de los resultados de la investigación según tipo**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Explícita	5	19	12	22	27	18	34	137	67
Implícito	7	9	4	10	13	14	7	64	33

**Tabla XLVIII: PEI: Dimensiones e variables de las evaluaciones negativas de los resultados de la investigación**

Dimensiones	%	Variables
4. Recursos humanos comprometidos en la función I+D+i.	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>Adecuación de la cantidad y calidad de los recursos humanos.</li> <li>Vigencia de las políticas de ingreso, permanencia, promoción y egreso del personal.</li> </ul>
5. Infraestructura y el equipamiento para el desarrollo de la función.	29	<ul style="list-style-type: none"> <li>Vigencia de las medidas de higiene, seguridad y de cuidado socioambiental a los estándares internacionales.</li> <li>Condición de la infraestructura y el equipamiento</li> </ul>
6. Actividades de I+D+i y sus productos.	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>Productividad, relevancia y calidad de la producción científico-tecnológica.</li> <li>Relevancia en la formación de recursos humanos externos de excelencia.</li> </ul>
7. Articulación de la función I+D+i con el	17	<ul style="list-style-type: none"> <li>Articulación con la formación de pregrado, grado y posgrado.</li> </ul>

resto de las funciones de la universidad.		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación con extensión, vinculación y transferencia.</li> </ul>
8. Relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional	10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las demandas de los sectores usuarios.</li> <li>• Eficiencia en las respuestas a las necesidades del sector.</li> <li>• Relevancia de la relación con otras instituciones nacionales y extranjeras de excelencia.</li> </ul>

**Tabla XLIX: PEI: Distribución de procesos verbales en las recomendaciones por institución.**

Universidad/ Proceso	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNSE	UNPA	Total	%
Relacional	1	-	-	2	10	-	3	16	46%
Mental	-	1	1	-	2	1	6	11	32%
Material	-	-	-	-	1	-	2	3	8%
Existencial	-	-	4	-	-	-	1	5	14%
Total	1	1	5	2	13	1	12	35	100%

**Tabla L: PEI: Distribución modalidad deóntica de las recomendaciones por institución.**

Universidad/ MD	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Conveniente	3	9	3	3	13	9	6	46	55
Necesario	3	6	2	3	13	7	3	37	45

**Tabla LI: PEI: Distribución tipos en las recomendaciones por institución.**

Universidad/ Tipo	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Explícita	6	5	6	6	10	3	9	45	61
Implícito	3	10	-	-	6	7	3	29	39

**Tabla LII: PEI: Distribución tipos de las políticas y gestión en las recomendaciones**

Universidad/ Tipo	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Explícita	1	1	2	2	7	3	5	21	65
Implícito	3	3	-	-	-	4	-	10	35

**Tabla LIII: PEI: Dimensiones y variables de las recomendaciones de las políticas y gestión**

Dimensiones	%	Variables
1.Marco institucional en que se desarrolla la función.	48	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relación entre el marco normativo y la organización de la función I+D+i.</li> <li>• Inserción de la función dentro del plan de desarrollo institucional.</li> <li>• Claridad de la misión y objetivos.</li> <li>• Correspondencia y coherencia con las políticas del sector; y las demandas de los sectores sociales y económicos.</li> <li>•</li> </ul>
2.Política y estrategias.	28	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eficacia del planeamiento estratégico.</li> <li>• Desarrollo de áreas de demanda regional y áreas de vacancia.</li> <li>• Desarrollo de equipos formados para la función.</li> <li>• Promoción de actividades científicas y tecnológicas.</li> <li>• Impacto de la actividad.</li> <li>• Asignación de becas e implementación de programas de desarrollo.</li> <li>•</li> </ul>
3.Gestión de la función I+D+i.	21	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de los recursos disponibles y cumplimiento de los objetivos y actividades de la institución.</li> <li>• Administración de las asignaciones presupuestarias.</li> <li>• Adecuación de los sistemas a la gestión científico-tecnológica.</li> <li>• Desarrollo de herramientas y recursos humanos para la gestión.</li> </ul>

**Tabla LIV: PEI: Distribución modalidad deóntica de las políticas y gestión en las recomendaciones**

Universidad/ MD	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Conveniente	2	1	1	3	7	7	3	24	59
Necesario	1	1	1	2	7	3	2	17	41

**Tabla LV: PEI: Distribución tipos de los resultados de la investigación en las recomendaciones**

Universidad/ Tipo	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Explícita	5	4	4	4	3	-	4	24	56
Implícito	-	7	-	-	6	3	3	19	44

**Tabla LVI: PEI: Dimensiones y variables de las recomendaciones de los resultados de la investigación**

<b>Dimensiones</b>	<b>%</b>	<b>Variables</b>
4. Recursos humanos comprometidos en la función I+D+i.	19	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adecuación de la cantidad y calidad de los recursos humanos.</li> <li>• Vigencia de las políticas de ingreso, permanencia, promoción y egreso del personal.</li> </ul>
5. Infraestructura y el equipamiento para el desarrollo de la función.	27	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vigencia de las medidas de higiene, seguridad y de cuidado socioambiental a los estándares internacionales.</li> <li>• Condición de la infraestructura y el equipamiento</li> </ul>
6. Actividades de I+D+i y sus productos.	22	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Productividad, relevancia y calidad de la producción científico-tecnológica.</li> <li>• Relevancia en la formación de recursos humanos externos de excelencia.</li> </ul>
7. Articulación de la función I+D+i con el resto de las funciones de la universidad.	20	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación con la formación de pregrado, grado y posgrado.</li> <li>• Relación con extensión, vinculación y transferencia.</li> </ul>
8. Relación de la función I+D+i con el contexto regional, nacional e internacional	12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conocimiento de las demandas de los sectores usuarios.</li> <li>• Eficiencia en las respuestas a las necesidades del sector.</li> <li>• Relevancia de la relación con otras instituciones nacionales y extranjeras de excelencia.</li> </ul>

**Tabla LVII: PEI: Distribución modalidad deóntica de los resultados de la investigación en las recomendaciones**

Universidad/ MD	UNQ	UNS	UNL	UNCUY	UNNE	UNT	UNPA	Total	%
Conveniente	1	8	2	-	6	2	3	22	51
Necesario	2	5	1	1	6	4	1	20	49

## Anexo Capítulo 5

**Tabla LVIII: Cuadro resumen de estrategias discursivas de evaluación de la CONEAU y el PEI**

CONEAU			PEI		
<b>Cantidad de palabras</b>	29.390		<b>Cantidad de palabras</b>	85.333	
Evaluaciones positivas	11%		Evaluaciones positivas	12%	
Evaluaciones negativas	14%		Evaluaciones negativas	13%	
Recomendaciones	7%		Recomendaciones	6%	
<b>Total</b>	<b>32%</b>		<b>Total</b>	<b>31%</b>	
EP: POLÍTICAS Y GESTIÓN			EP: POLÍTICAS Y GESTIÓN		
<i>Léxico</i>			<i>Léxico</i>		
	Léxico A	75%		Léxico A	50%
	Léxico N/A	25%		Léxico N/A	50%
<i>Procesos</i>			<i>Procesos</i>		
	Relacionales	62%		Relacionales	47%
	Mentales	21%		Mentales	17%
	Materiales	15%		Materiales	25%
	Existenciales	2%		Existenciales	11%
EP: RESULTADOS			EP: RESULTADOS		
<i>Léxico</i>			<i>Léxico</i>		
	Léxico A.	59%		Léxico A	55%
	Léxico N/A	41%		Léxico N/A	45%
<i>Procesos</i>			<i>Procesos</i>		
	Relacionales	48%		Relacionales	52%
	Mentales	20%		Mentales	14%
	Materiales	13%		Materiales	19%
	Existenciales	19%		Existenciales	15%
EN: POLÍTICAS Y GESTIÓN			EN: POLÍTICAS Y GESTIÓN		
<i>Tipos</i>			<i>Tipos</i>		
	Explícita	62%		Explícita	62
	Implícita	38%		Implícita	38
<i>Léxico N/A</i>			<i>Léxico N/A</i>		
	Adj.	32%		Adj.	47%
	Sust.	48%		Sust.	39%
	Verbos	20%		Verbos	14%
<i>Procesos</i>			<i>Procesos</i>		
	Relacionales	53%		Relacionales	47%
	Mentales	7%		Mentales	22%
	Materiales	21%		Materiales	21%
	Existenciales	19%		Existenciales	10%
EN: RESULTADOS			EN: RESULTADOS		
<i>Tipos</i>			<i>Tipos</i>		
	Explícita	64%		Explícita	67%
	Implícita	36%		Implícita	33%
<i>Léxico N/A</i>			<i>Léxico N/A</i>		
	Adj.	37%		Adj.	54%
	Sust.	63%		Sust.	30%
	Verbos	-		Verbos	16%
<i>Procesos</i>			<i>Procesos</i>		

Relacionales	52%	Relacionales	53%
Mentales	17%	Mentales	21%
Materiales	27%	Materiales	14%
Existenciales	9%	Existenciales	12%

RE: POLÍTICAS Y GESTIÓN			RE: POLÍTICAS Y GESTIÓN		
<i>Tipos</i>			<i>Tipos</i>		
	Explicita	48%		Explicita	65%
	Implícita	52%		Implícita	35%
<i>Modalidad deóntica</i>			<i>Modalidad deóntica</i>		
	Conveniente	48%		Conveniente	59%
	Necesario	52%		Necesario	41%
<i>Procesos</i>			<i>Procesos</i>		
	Relacionales	55%		Relacionales	49%
	Mentales	8%		Mentales	23%
	Materiales	18%		Materiales	22%
	Existenciales	21%		Existenciales	6%

RE: RESULTADOS			RE: RESULTADOS		
<i>Tipos</i>			<i>Tipos</i>		
	Explicita	55%		Explicita	56%
	Implícita	45%		Implícita	44%
<i>Modalidad deóntica</i>			<i>Modalidad deóntica</i>		
	Conveniente	55%		Conveniente	51%
	Necesario	45%		Necesario	49%
<i>Procesos</i>			<i>Procesos</i>		
	Relacionales	53%		Relacionales	47%
	Mentales	13%		Mentales	15%
	Materiales	25%		Materiales	32%
	Existenciales	9%		Existenciales	6%