

La orientación del comportamiento humano en las instituciones de educación superior

Human Behavior Orientation in Higher Education Institutions

Dr. Sc. Boris Tristá Pérez^{1*}

¹Universidad de La Habana, Cuba.

*Autor para la correspondencia: btrista@cepes.uh.cu

RESUMEN

En el presente trabajo se sistematizan distintos paradigmas y formas que se han utilizado para la orientación del comportamiento humano en las organizaciones y sus especificaciones en instituciones de educación superior, a partir del desarrollo de distintos elementos de contextos: sociales, económicos, culturales y epistemológicos. El artículo resalta que estos desarrollos no pueden verse como visiones excluyentes de teorías y enfoques precedentes, sino como actualizaciones, ampliaciones, superposiciones, en los que no se niega el pasado, sino que se reinserta en una nueva dimensión de ajuste a la realidad. Se concluye que en la contemporaneidad, la orientación del comportamiento humano adopta un enfoque integrador y a la vez contingencial, pues en las entidades de docencia superior se encuentran elementos de sus distintas formas y, en muchos casos, formas claramente diferenciadas para distintas actividades dentro de un enfoque de contingencia.

Palabras clave: organizaciones, comportamiento humano, educación superior.

ABSTRACT

Various paradigms and forms used to orient human behavior in organizations, and their specifications in higher education institutions were systematized in this study. It relied on

developing different elements of social, economic, cultural, and epistemological contexts. Emphasis is made on the fact that these developments cannot be seen as excluding visions of previous theories and approaches, but as an update, broadening, and overlapping which takes from the past, and re-introduces a new adjusted dimension to reality. It was concluded that orientation of human behavior today assumes an integrated and contingency approach. The Cuban institutions of higher education include elements of their distinct forms, and in many cases, clearly differentiated forms for different activities within a contingency approach.

Key words: organizations, human behavior, higher education.

Recibido: 12/04/2019

Aprobado: 20/06/2019

INTRODUCCIÓN

En la segunda mitad del siglo xx, la fuerte competencia derivada del proceso de globalización lleva al estudio de los competidores (Ouchi, 1981; Pascale y Athos, 1981) y al estudio de las empresas prósperas (Peters y Waterman, 1982). El mensaje resultante destacaba la presencia del hombre en los resultados del trabajo: "El desempeño económico en ambientes turbulentos requiere del compromiso de los empleados" (Barley y Kunda, 1992, p. 371).

El estudio de estas experiencias, en conjunto con otros elementos de ruptura del contexto racionalista, como la investigación cualitativa, el deconstruccionismo, la teoría del caos y el énfasis en la subjetividad, reintroducen la importancia del factor humano como variable fundamental en el desarrollo del proceso de gestión. Al respecto March y Simon (1958, p. 150) señalan: "Una organización es, sobre todo, un conjunto de personas, y lo que la organización hace es hecho por personas".

Si se parte de esta premisa, entonces la tarea fundamental de la gestión es lograr una actuación coherente y de máxima dedicación de las personas para el cumplimiento de los objetivos de la organización, para lo cual es necesaria una determinada acción directiva sobre los individuos y los grupos, con el fin de orientar su comportamiento.

Con este fin es necesario considerar que los miembros de una organización, en cualquiera de sus niveles y actividades, posee lo que denomino: *espacio discrecional*, consistente en el espacio de cada trabajador para definir su comportamiento laboral en el contexto organizacional, particularmente, para establecer la magnitud en que utiliza sus potencialidades en la actividad laboral. Sobre esta base, puede decirse que el espacio discrecional determina la diferencia entre potencialidades y resultados, tanto a nivel individual como colectivo.

Por esta razón, y aunque con diversos enfoques y denominaciones, todas las teorías de gestión proponen una u otra vía para el manejo de este espacio discrecional, o lo que es lo mismo, formas para orientar el comportamiento humano dentro de la organización.

La orientación del comportamiento humano se expresa en la función de dirección, que forma parte integral del ciclo de gestión y cuyo propósito es la influencia consciente y sistemática sobre los individuos y los grupos con el fin de lograr objetivos predeterminados.

Ahora bien, esa influencia consciente y sistemática no se ha racionalizado ni operacionalizado de la misma manera a lo largo de la historia, sino que ha respondido a distintos paradigmas sobre la orientación del comportamiento humano en las organizaciones, desarrollados en contextos culturales, socioeconómicos y epistemológicos distintos.

La sistematización de estos paradigmas y formas de orientación del comportamiento humano, así como la consideración sobre cómo se fueron desarrollando y cuáles fueron sus bases sociales, económicas, culturales y epistemológicas, constituyen elementos imprescindibles, para entender no sólo el fenómeno específico de la orientación del comportamiento humano en las organizaciones, sino de manera general, para comprender cómo se forman teorías y enfoques sobre distintos aspectos de la gestión y cómo son modificados para su ajuste constante a la realidad.

Si bien en las universidades tradicionales, la orientación del comportamiento humano tenía un carácter interno, es decir, existía una autorregulación de la conducta, condicionada por fuertes bases culturales, que exigían poco o ningún control externo; el desarrollo de sus relaciones con el entorno, los requerimientos financieros para su sostenibilidad y otros factores condicionaron una nueva perspectiva sobre la gestión universitaria dada por la necesidad de:

- Cumplir metas específicas tanto en la docencia (cumplimiento de perfiles profesionales), como en la investigación (cumplimiento de contratos o proyectos), que requerían mayor coordinación y trabajo en equipo.
- Agilizar la toma de decisiones en correspondencia con una dinámica de cambios determinada por presiones externas no controlables.
- Enfrentar restricciones financieras.

Para la construir la sistematización que se presenta se realizó un extenso análisis bibliográfico, si bien en las referencias sólo se mencionan los autores vinculados más directamente con los objetivos del trabajo.

De particular importancia para el autor es resaltar que estas modificaciones no pueden verse como visiones excluyentes de teorías y enfoques precedentes, sino como actualizaciones, desarrollos, ampliaciones, superposiciones, en las que no se niega el pasado, sino que se reinserta en una nueva dimensión de ajuste a la realidad, tanto para la generalidad del mundo organizacional como para las IES (instituciones de educación superior).

DESARROLLO

Paradigmas y formas de orientación del comportamiento humano en las IES

Primer paradigma: Dominio

El paradigma de dominio se expresa en la siguiente idea: hacer que la gente haga lo que yo quiero.

Los teóricos clásicos de la gestión tenían poco que decir sobre los trabajadores de la industria o del personal asalariado del gobierno. Eran considerados simplemente como recursos, al igual que las máquinas.

El sustento predominante de la ideología de gestión era el darwinismo social, teoría de la supervivencia del más adaptado aplicada a la vida social. El éxito y la riqueza eran considerados como signos de progreso para la nación, que debían ser honrados y estimados, y como la recompensa para aquellos que se habían probado a sí mismos en la lucha por la supervivencia.

Todos coincidían en que el éxito habilitaba a un hombre para mandar; la falla indicaba la falta de las cualidades personales requeridas y, en esas condiciones, era natural pensar en la subordinación absoluta, pues los que tenían la capacidad para mandar, eran los que habían tenido éxito.

Así, el paradigma de dominio se expresaba en la forma de comando y control. El directivo, en cualquiera de los niveles de la jerarquía, daba una orden y se aseguraba, bajo la amenaza de un castigo, de que su orden fuera cumplida. Esta forma de operación del paradigma funcionó por mucho tiempo; sin embargo, tenía limitaciones en su aplicación práctica, en su fundamento ideológico y, en determinado momento, encontró una fuerte resistencia.

Desde el punto de vista práctico se constató su baja efectividad para asegurar la eficiencia de los procesos, por la imposibilidad de controlar todas las acciones de los trabajadores, todo el tiempo. Por otra parte, esta necesidad de control aumentaba significativamente las dimensiones de los equipos directivos, sobre todo cuando las organizaciones fueron creciendo en tamaño y complejidad, lo que incidía sensiblemente sobre el costo.

En el caso específico de las IES, con el progreso de instituciones que habían desarrollado experiencias en niveles precedentes de enseñanza, se intentó extrapolar a estas, modelos jerárquicos con una orientación mucho más directiva.

Sin embargo, con estas formas básicas de control externo no se obtuvo el nivel de coordinación necesario para lograr un programa de formación totalmente coherente, pues los acuerdos sobre objetivos y contenidos de los planes de estudio y programas,

podían ser violados en la actividad docente cotidiana. De ahí que algunas instituciones comenzaran a desarrollar distintas formas de estandarización.

La estandarización permite una cierta ampliación del espacio discrecional que facilita una cierta iniciativa al empleado para servir mejor a la organización. Con la estandarización, el comportamiento deseado se logra como resultado de una representación gráfica previa al acto externo, que permite a los trabajadores conocer lo que se espera de ellos y actuar en consecuencia.

Las vías más comunes han sido: estandarización de procesos, estandarización de resultados y estandarización de habilidades.

La estandarización de los procesos es cuando estos se especifican (mencionan y describen detalladamente) y se programan.

La estandarización de los resultados es cuando se especifican los efectos del trabajo, por ejemplo, las dimensiones del producto, las medidas de sus atributos o las medidas del desempeño. La estandarización de las habilidades, cuando se especifica la clase de entrenamiento necesario para desempeñar el trabajo. Así, la estandarización de las habilidades logra en forma indirecta lo que la estandarización de los procesos de trabajo o lo que alcanza en forma directa la estandarización de los resultados del trabajo.

En las IES, la estandarización de los procesos se va a dar, sobre todo, en el nivel de los modelos educativos, y no tanto en una descripción detallada de la forma de realización de las actividades docentes, aunque han existido casos. Sobre esta base, los modelos educativos establecidos constituían una orientación indicativa de los comportamientos docentes aceptados en la institución e imponían una restricción a la libertad académica tradicional.

Sin embargo, este nivel de estandarización no abarcaba todo el universo del trabajo académico, no lograron el desarrollo necesario en sus mecanismos de control¹ y no sólo chocaban con la resistencia de la tradición, sino también con las propias características del trabajo académico, muy individualizado y basado en el conocimiento. De ahí que se valoraran formas para estandarizar los resultados.

La estandarización de resultados había sido utilizada de manera más o menos consciente o desarrollada en las universidades, a partir de los procesos de diferenciación interna del cuerpo docente (categorías) y con el establecimiento de la contratación vitalicia (*tenure*).

Estos procesos, por su carácter de promoción, fueron fijando requisitos explícitos o implícitos, en cuanto a los resultados que se esperaban de los profesores.

Un desarrollo más efectivo de la estandarización de resultados en las IES, ocurre con la aplicación de sistemas de evaluación del desempeño, vinculados o no con la categorización, pues se establece un juicio acerca de los resultados alcanzados. Por último, en los centros de enseñanza superior se han ido generalizando acciones dirigidas a la estandarización de habilidades, en forma de cursos o seminarios que, si bien en algunos casos presentan distintas alternativas de actuación, en otros inducen modelos predeterminados de comportamientos académicos.

Los distintos elementos del paradigma de dominio no son excluyentes. De hecho, se han utilizado y se utilizan de forma combinada en el manejo institucional. Sin embargo, dejaba ciertos márgenes de espacio discrecional no controlados, que requirieron el desarrollo de un nuevo paradigma para orientar el comportamiento humano.

Segundo paradigma: Conducción

El paradigma de conducción se expresa en la siguiente idea: Hacer que la gente quiera hacer lo que yo quiero que hagan. "Lograr que los subordinados tomen por sí mismos, las decisiones que la organización quiere que tomen" (March y Simon, 1958, p. 117).

En este caso, y a diferencia del paradigma de dominio, se trata de orientar el comportamiento humano desde adentro, mediante la utilización consciente de las necesidades de los hombres y sus posibilidades de satisfacción dentro de la organización. Hace ya más de tres siglos, Baltasar Gracián escribió en el texto *Oráculo manual y arte de la prudencia* que: "... conociéndole a cada uno su eficaz impulso: es como tener la llave del querer ajeno" (Gracián, 2012., s.p.).

Con el paradigma de conducción se le deja al trabajador una mayor libertad para el manejo de su espacio discrecional, pues incluso la elección de los comportamientos

que pueden conducir a satisfacer determinadas necesidades, es completamente voluntaria.

Este paradigma encuentra sus primeras expresiones en la administración científica. Así, es Taylor quien consolida la idea de pago por rendimiento, que implicaba dejar al trabajador la elección voluntaria de trabajar más, o menos; a sabiendas de que eso tendría una repercusión como recompensa o castigo.

Sin embargo, y en particular a partir del trabajo de Elton Mayo en la Planta Hawthorne, cerca de Chicago, se hizo evidente que las necesidades del hombre no eran sólo materiales, sino que existían muchas otras que podían ser manipuladas para orientar el comportamiento humano en las organizaciones (Mayo, 1945).

Sobre esta base, se comenzó a profundizar en el estudio sobre la motivación como fuerza psíquica del individuo que inicia, dirige y mantiene la conducta y determina su intensidad.

El estudio posterior sobre la motivación estuvo orientado en dos direcciones principales: la primera se centró en los factores dentro de la persona, que energizan, dirigen, sostienen y detienen el comportamiento: teorías de contenido; la segunda, se enfocó en la descripción y análisis de cómo el comportamiento puede ser energizado, dirigido, sostenido y detenido: teorías de proceso. Las principales teorías y representantes de ambas direcciones se presentan esquemáticamente en el Cuadro 1.

Cuadro 1. Teorías sobre la motivación

Base teórica	Explicación teórica	Fundadores de la teoría	Aplicación en la administración
Contenido	Foco en los factores dentro de la persona, que energizan, dirigen y sostienen la conducta	Maslow: Jerarquía de necesidades de 5 niveles Aldefer: Jerarquía de 3 niveles (EGR) Herzberg: Teoría de los dos factores, motivación e higiene McClelland:	Los directivos deben preocuparse por las diferencias entre las necesidades, deseos y metas de sus colaboradores, porque cada individuo es único en muchas formas

		Necesidades aprendidas	
Proceso	Describe, explica y analiza cómo la conducta es energizada, dirigida, sostenida y detenida	Skinner: Teoría del refuerzo Vroom: Teoría de la selección de expectativas Adams: Teoría de la equidad Locke: Teoría de la fijación de metas	Los directivos necesitan entender el proceso de motivación y cómo los individuos hacen selecciones basadas en sus preferencias

Las teorías de contenido se orientan al análisis de las necesidades de los individuos, para explicar la satisfacción en el trabajo y el comportamiento de los trabajadores. Estas teorías sugieren que las insuficiencias en la satisfacción de las necesidades individuales, activan tensiones dentro de la persona que disparan una respuesta de comportamiento.

Así, por ejemplo, Maslow (1970) definió las necesidades humanas como:

- Fisiológicas: la necesidad de comida, bebida, abrigo y alivio del dolor.
- Seguridad: la necesidad de libertad del miedo, es decir, la seguridad contra las amenazas de los eventos circundantes.
- De pertenencia, social y de amor: la necesidad de amistad, afiliación interacción y amor.
- Estima: la necesidad de autoestima y estima de otros.
- Autorrealización: la necesidad de realizarse a sí mismo por la maximización en el uso de sus habilidades y potenciales.

McClelland (1961), por su parte, amplía la concepción de las necesidades innatas de Maslow, con la identificación de otras, adquiridas de la cultura social, tales como la necesidad de logro, de afiliación y de poder.

En definitiva, cada una de estas teorías intenta explicar el comportamiento y, aunque desde perspectivas distintas, todas contribuyen al propósito común de crear nuevas bases para la orientación del comportamiento humano en las organizaciones.

Las teorías de proceso refieren cómo utilizar esas necesidades para motivar (inducir un comportamiento) en los trabajadores.

Tal vez la teoría de procesos más conocida (y aplicada) sea la teoría del condicionamiento operante, muy vinculada a los trabajos de Skinner (1971), que considera la conducta como función de sus consecuencias y tiene uno de sus primeros orígenes en la ley del efecto, enunciada por E.L. Thorndike a principios del siglo xx. A partir de esta concepción, se fundamenta la posibilidad de modificar la conducta a través de la utilización de distintas estrategias de intervención y refuerzos: positivos, negativos, castigo, extinción.

Las aplicaciones de este paradigma en las IES, aunque con variaciones, han estado basadas en la teoría del refuerzo. La utilización de refuerzos para la orientación del comportamiento tiene ya una larga tradición en estas instituciones. En este sentido, y tomando en consideración las características de los académicos, se asociaron tradicionalmente con los niveles superiores de la escala de necesidades de Maslow (1970). De ahí que tomaran la forma de becas de estudio, posibilidades de publicación, otorgamiento de títulos académicos honoríficos y otras del mismo tipo.

Con el surgimiento de los problemas actuales de disminución del salario real de los profesores, los refuerzos toman también un carácter material, que se va a expresar en el desarrollo de los denominados esquemas de incentivación. En general, estos esquemas han identificado determinados resultados importantes para la institución, a los cuales se asocian formas específicas de recompensa. Debe señalarse que dada la amplitud de la actividad académica, en la mayoría de los casos, estos refuerzos se han estructurado mediante sistemas de puntos, que permiten acumular distintos comportamientos deseados.

Con la utilización de estos elementos del paradigma de conducción, y algunos de los ya mencionados del paradigma de dominio, parecería que era posible una fuerte orientación del comportamiento humano en las IES, pero pronto se notaron algunas insuficiencias.

- Los sistemas de puntos no consideraban adecuadamente la actividad docente, por lo que no estimulaban su desarrollo cualitativo; y lo mismo sucedía con otras actividades difíciles de cuantificar.
- Muchos elementos de los sistemas de estímulo se elaboraron a partir de referentes globalizados, que no reconocían ni el nivel de desarrollo, ni las necesidades específicas de cada institución.
- Una proporción significativa de los profesores no se interesan por involucrarse en los sistemas de puntos: unos, por valorar sus escasas probabilidades de obtener los puntos necesarios para recibir estímulos; otros, por las posibilidades que tienen de obtener ingresos adicionales por vías no asociadas con el sistema de puntos y, finalmente, aquellos que rechazaban el sistema, a partir de su concepción axiológica del trabajo académico.

Finalmente, es necesario destacar algunas limitaciones generales de este paradigma, en su aplicación en las IES.

1. Cualquier orientación de comportamiento mediante refuerzos, implica una gran responsabilidad para los directivos, pues queda en sus manos la dirección de esa orientación, es decir, que de ellos será la responsabilidad sobre el rumbo que tome la institución.
2. Si bien las estrategias de alto control, tales como amenazas de castigo o la promesas de recompensas significativas, pueden lograr cambios de comportamiento en el corto plazo, cuando estas estrategias se usan con demasiado énfasis, de forma que las personas se sientan coaccionadas, intimidadas y manipuladas, los miembros tienden a perder interés e, incluso, a desarrollar objetivos y estrategias propias, contrarias a las de la institución.
3. La motivación intrínseca del contenido de trabajo de los docentes universitarios, tiene un peso significativo. Tanto el ejercicio de la docencia como la investigación, contienen recompensas propias que, si se facilitan a través de la acción directiva, pueden ser factores determinantes en el manejo de los comportamientos institucionales.²

El paradigma de conducción permitió avanzar un paso más en la orientación del comportamiento humano, al ampliar la gama de acciones posibles y hacerlas más sutiles.

Sin embargo, este modelo, en su manifestación como teoría del refuerzo, ha recibido fuertes críticas, e incluso se ha señalado que ver el refuerzo como modificador automático del comportamiento, independientemente de las creencias, valores y procesos mentales de las personas, es una vía equivocada de considerar la conducta humana.

Las evidencias prácticas sobre la validez, parcial o total, de estas críticas, así como la manifestación de nuevos elementos de contexto que incidían sobre el comportamiento organizacional, requirieron entonces el desarrollo de un nuevo paradigma para la orientación del comportamiento humano en las IES.

Tercer paradigma: Apoyo

El paradigma de apoyo se expresa en la siguiente idea: Hacer que la gente haga lo que es más conveniente para la organización.

Los cambios de contexto que dan lugar al surgimiento del paradigma de apoyo son, entre otros, los siguientes:

- El incremento de la incertidumbre y la complejidad en la economía y la sociedad.
- La acentuación de la significación del conocimiento para el funcionamiento y resultados de las organizaciones.

El primero de estos factores disminuyó la capacidad de la dirección para definir el rumbo de la organización y orientar los comportamientos requeridos de cada uno de sus miembros. Más aún, creó la necesidad de estimular la iniciativa individual y de los equipos en el enfrentamiento a problemas específicos de la organización, con el fin de garantizar respuestas oportunas.

El segundo factor surge en el contexto de la sociedad del conocimiento, donde los incrementos en el conocimiento técnico comprendido en las tareas, significan que los directivos no pueden simplemente concentrarse en hacer el trabajo, porque, frecuentemente, son menos conocedores del proceso que aquellos con quienes

interactúan, incluidos sus subordinados. Ya en una época tan temprana como la década del 60 del siglo xx, Thompson (1961) advertía que:

La autoridad está centralizada, pero la habilidad está inherentemente descentralizada, porque proviene de la práctica y el entrenamiento, más que de una definición. Aunque el jefe retiene los derechos completos para tomar todas las decisiones, tiene cada vez menos habilidad para hacerlo, como resultado del avance de la ciencia y la tecnología. Por eso, los directivos son cada vez menos capaces para ejercer una autoridad de comando y esto es cada vez menos apropiado para las necesidades organizacionales. En vez de eso, ellos necesitan habilidades políticas tales como identificar aspectos, persuadir, construir coaliciones, promover sus puntos de vista y respaldar a sus subordinados. (p. 132)

Sin embargo, estos factores no eliminan la necesidad de la orientación del comportamiento humano en las organizaciones, sino el desarrollo de nuevas formas, que se manifiestan fundamentalmente por la creación y desarrollo de culturas organizacionales y la socialización de sus miembros en sus presunciones básicas (paradigmas) y valores.

La cultura puede entenderse como un sistema de valores y creencias compartidas que interactúan con las personas, estructuras y sistemas, para producir formas de comportamiento. En términos prácticos, valores compartidos significa “qué es importante”; creencias expresa “qué pensamos que es cierto”, y normas de comportamiento manifiesta “cómo hacemos las cosas aquí”.

Evidentemente, cuando esos valores y creencias coinciden con los intereses de la organización, el espacio discrecional puede ampliarse suficientemente como para permitir el uso casi libre del conocimiento especializado, sin necesidad de intervenciones constantes de los directivos o de la promulgación de un conjunto voluminoso de regulaciones normativas.

La consideración de elementos culturales para el desarrollo de la acción directiva en las IES, ha alcanzado niveles significativos de presencia en la literatura actual sobre gestión de la educación superior, sobre todo, a partir de los trabajos de Tierney (1990). En años posteriores, esos estudios se han orientado en un sentido más prescriptivo,

con la intención de establecer relaciones entre modelos culturales y efectividad organizacional (Peterson y White, 1992; Smart y Hamm, 1993; Smart y Lerner, 1993).

Sin embargo, la conciencia de la necesidad sobre este manejo cultural como parte de la acción directiva, aún no se ha expresado en un conjunto coherente de acciones sistemáticas, sino en acciones más o menos espontáneas y aisladas. Al respecto Bergquist (1992) plantea que la cultura es un fenómeno tan elusivo que, frecuentemente, sólo puede verse cuando un colegio o universidad está luchando con un problema particularmente complejo o difícil de tratar.

Así, una de las formas que ha adoptado este paradigma ha sido la creación y/o consolidación de una identidad institucional, que sirviera como base para la formación de sentimientos de pertenencia. Sobre esta base se refuerzan los símbolos institucionales: los lemas, escudos e himnos de las instituciones se retoman o elaboran, a veces, mediante procesos participativos.

Prácticamente todas las IES comienzan a publicar boletines internos y posteriormente, a diseñar sitios web, donde no sólo se informa sobre actos normativos o convocatorias, sino también resultados que expresan el éxito institucional.

También se ha utilizado el paradigma de apoyo en las IES, mediante la propia introducción de técnicas de gestión. Un ejemplo claro de esto ha sido el desarrollo de la planeación estratégica, que introducida como orientación de futuro ha creado bases para aproximarse a una visión compartida de la institución. Además, la inclusión de sistemas de valores en estas proyecciones ha fundamentado procesos de reconstrucción cultural que pueden tener efectos significativos sobre el comportamiento en el largo plazo.

Estas intenciones culturales han estado también presentes en el diseño de los procesos de evaluación y acreditación, donde el *querer ser* de la institución se ha hecho más evidente.

Otra tendencia de gestión que se ha utilizado también para el refuerzo de la identidad organizacional y sus valores, ha sido la introducción de conceptos y técnicas de la calidad total, conducentes a la identificación de los miembros con la calidad de los productos o servicios que brinda la institución.

¿Hacia un cuarto paradigma?

Las formas de acción directiva para orientar el comportamiento humano en las organizaciones e influir sobre el espacio discrecional de los trabajadores no se han ido sustituyendo una a la otra; sino que se han sobrepuesto. Las organizaciones que basan su acción directiva en el paradigma de conducción también establecen normas, regulaciones y estándares, y supervisan los comportamientos específicos.

A su vez, la formación de culturas organizacionales pasa por la utilización de elementos del paradigma de conducción y no dejan de considerar el establecimiento de prohibiciones formales a determinados comportamientos.

De ahí que en nuestros días la orientación del comportamiento humano puede describirse como un enfoque integrador y a la vez contingencial, pues se encuentran en las organizaciones elementos de sus distintas formas (más refinadas) y, en muchos casos, formas claramente diferenciadas para distintas actividades dentro de un enfoque de contingencia.

Si bien la perspectiva cultural se muestra como la forma más desarrollada para la orientación del comportamiento humano en las IES, los procesos de construcción cultural, toman mucho tiempo y están limitados por el contexto cultural social.

En particular, para algunas actividades que se realizan en las IES —donde el nivel de complejidad o incertidumbre es relativamente bajo o moderado—, el costo para desarrollar una cultura puede resultar ineficiente en comparación con el uso de formas de conducción o dominio.

REFERENCIAS

- Barley, S. R. y Kunda, G. (1992). Design and Devotion: Surges of Rational and Normative Ideologies of Control in Managerial Discourse. *Administrative Science Quarterly*, 37(3), 363-399.
- Bergquist, W. H. (1992). *The Four Cultures of the Academy*. San Francisco: Jossey Bass.

Gracián, B. (2012) *Oráculo manual y arte de la prudencia*. España: Lecturas Hispánicas. Recuperado de [http://barricadaletrahispanic.blogspot.com/search/label/Baltasar Gracián](http://barricadaletrahispanic.blogspot.com/search/label/Baltasar+Gracián)

March, J. G. y Simon, H. A. (1958). *Organizations*. New York: John Wiley & Sons.

Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality* (2da. ed.). New York: Harper & Row.

McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. New York: The Free Press.

Mayo, E. (1945). *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Ouchi, W. (1981). *Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge*. Reading, UK: Addison-Wesley.

Pascale, R. y Athos, A. (1981). *The Art of Japanese Management*. New York: Simon & Schuster.

Peters, T. J. y Waterman, R. H. (1982). *In Search of Excellence*. New York: Harper Row.

Peterson, M. W. y White, T. H. (1992). Faculty and Administrator Perceptions of Their Environments: Different Views or Different Models of Organization? *Research in Higher Education*, 33(2), 177-204.

Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Bantam Books.

Smart, J. C. y Hamm, R. E. (1993). Organizational Culture and Effectiveness in Two Years Colleges. *Research in Higher Education*, 34(1), 95-106.

Smart, J. C. y Lerner, A. W. (abril de 1993): *Organizational Culture and Effectiveness in Higher Education: A Test of the Culture Type and Strong Culture Hypotheses*. Ponencia presentada en la Conferencia Anual de la Asociación Americana de Investigación Educativa, Atlanta.

Thompson, V. (1961). *Modern Organizations*. New York: Knoff.

Tierney W. G. (1990): *Assessing Academic Climates and Cultures. New Directions for Institutional Research no. 68*. San Francisco: Jossey-Bass.

NOTAS

¹A la búsqueda de más y mejores métodos de control no se ha renunciado. Debe señalarse que, con diferentes retóricas, cada vez se incorporan más medios de control a la actividad académica.

²La siguiente anécdota expresa esta realidad: Una profesora universitaria viajaba en un taxi y en conversación con el chofer llega a conocer su estimado mensual de ingresos. Al saberlo exclama: "Usted gana más que yo" y el chofer le responde: "Sí, pero usted hace lo que le gusta".