

La profesión docente en la sociedad de la información, nuevas dimensiones: La ética del trabajo.

The Teaching Profession in the Information Society. New dimensions: Work Ethics.

Miguel Zapata Ros,

ICE de la Universidad de Murcia. mzapata@um.es

Resumen.- En el trabajo de referencia de este artículo se trata de determinar la relevancia y grado de ciertos cambios en la atribución de significado y sentido al trabajo (ética del trabajo) que se produce entre los docentes que aplican las tecnologías digitales a la educación. En particular nos planteamos la pregunta *¿Existe una componente relevante de la “ética del hacker” entre los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje sobre los que no lo hacen?*

Planteamos una reflexión y una investigación sobre el cambio de la fundamentación del trabajo docente desde una doble perspectiva el malestar en la profesión y la crisis de su sentido, la irrupción del las TICs y la creación de nuevos entornos de aprendizaje, por un lado y por otro el cambio de la conceptualización y el sentido del trabajo con la aparición de la ética del *hacker* como contraposición del sentido clásico concebido según la ética weberiana (la ética protestante del trabajo)

En una primera parte desarrollamos el estado de la cuestión a partir de la elaboración más significativa que existe, dotando de un sentido global a los fenómenos tratados, señalando la relevancia de la investigación, y haciendo aportaciones originales como hipótesis que se contrastan en la segunda parte.

En la segunda parte reseñamos la elaboramos un instrumento de recogida de datos en consonancia con el objetivo del trabajo de contrastar las hipótesis, y establecemos las coordenadas metodológicas de la recogida de datos.

En la tercera parte procesamos la información para estimar si existe dependencia estadística entre el carácter “ser docente inmerso en entornos virtuales de aprendizaje” y “asumir con más significación la ética del *hacker* del trabajo”. Todo lo cual reseñamos en el apartado de conclusiones.

Palabras clave: Ética del trabajo, profesión docente, docencia virtual, tecnologías de la información, ética protestante del trabajo, sociedad de la información, ética del hacker.

Abstract- The referred work of this article attempts to determine the relevance and degree of certain changes in the attribution of meaning and sense to work (work ethics) that is given by teachers who apply digital technology to education. In particular, we ask ourselves the question, ‘Is there a relevant component of the “Hacker Ethics” among teachers who work in virtual learning environments in relation to those ones who do not?’

We reflect and research on the changes of the fundamentals of the teaching work from a double perspective. On the one hand, the uneasiness existent in the profession and the crisis in its meaning, the irruption of ICT and the creation of new learning environments. On the other hand, the change in the conceptualization and meaning of work after the appearance of the Hacker Ethics as opposite to the classic meaning of Weberian Ethics (protestant work ethics).

In the first part, we develop the state of affairs of the topic, giving a global sense to the issues dealt with, pointing out the relevance of the research and making original contributions as hypotheses that contrast with the second part.

In the second part, we give an account of the instrument created to collect data in agreement with the goal of this work, i.e., to contrast hypotheses; and we establish the methodological coordinates of the data collection.

In the third part, we process the information to estimate if there is statistic dependence between the features “teacher immersed in virtual learning environments” and “assume with more meaning the Work/Hacker Ethics, all of which is described in the conclusions.

Key words.- Work ethics, teaching profession, virtual teaching, information technologies, protestant work ethics, information society, hacker ethics.

«ninguna persona libre debe aprender
nada como un esclavo»
Platón *República*, libro VII, 514a-541b

Introducción y planteamiento.

El presente artículo tiene su origen en una limitada investigación realizada en el seno de los departamentos de Teoría e Historia de la Educación y de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad de Murcia y constituye el contenido de una conferencia en el transcurso de las jornadas de formación virtual, en Alcoy el 17,18 y 19 de Abril, organizadas por el IVAP (Instituto Valenciano de Administración Pública).

En el citado trabajo se trata de determinar la relevancia y grado de ciertos cambios en la atribución de significado y sentido que se hace al trabajo (ética del trabajo), y en particular el que se produce entre los docentes que aplican las tecnologías digitales a la educación. Más en concreto nos planteamos la pregunta *¿Existe una componente relevante de la “ética del hacker” entre los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje sobre los que no lo hacen?*

Recientes trabajos ponen de relieve la extensión de una ética del trabajo, ya existente con anterioridad y cuyos antecedentes son remotos, conocida como la “ética del hacker” (Himanen, 2001) , en pugna con las ideas vigentes, conocidas en conjunto como “la ética protestante del trabajo” (Weber, 1904-1905). Se trata de determinar, en primer lugar, si existe una componente relevante de la “ética del hacker” entre los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje (EVA) sobre los que no lo hacen. Y como segunda cuestión se trata de averiguar si existe una consistencia en la definición de funciones y de roles docentes, en los entornos virtuales de aprendizaje, tal como son percibidos por educadores y especialistas que trabajan en estos entornos. En este artículo nos limitaremos a lo primero. Los resultados de la segunda cuestión serán objeto de otro trabajo posterior.

Pretendemos pues contribuir a un mejor conocimiento de la nueva función docente, de su configuración y de los cambios que se están produciendo en el mundo de las ideas de los docentes, en sus motivaciones, y en sus actitudes. El propósito es que la información que así se obtenga pueda ser utilizada para mejorar la calidad de los programas y de los sistemas de formación.

El trabajo plantea pues una reflexión y una investigación sobre el cambio de la fundamentación del trabajo docente desde una doble perspectiva el malestar en la profesión y la crisis de su sentido, la irrupción del las TICs y la creación de nuevos entornos de aprendizaje, por un lado y por otro el cambio de la conceptualización y el sentido del trabajo con la aparición de la ética del *hacker* como contraposición del sentido clásico concebido según la ética weberiana (la ética protestante del trabajo)

En la primera parte desarrollamos el estado de la cuestión sobre ambos temas a partir de la elaboración más significativa que existe al respecto dotando de un sentido global a los fenómenos tratados señalando la relevancia y la pertinencia de la investigación, y haciendo aportaciones originales como hipótesis que se contrastan en la segunda parte. En particular señalamos el sentido de los cambios inducidos en un sentido amplio por Internet y las tecnologías digitales de la Información y la Comunicación (TICs), el malestar en la profesión docente y la crisis de la ética protestante (o weberiana, o capitalista) del trabajo, y planteamos como hipótesis si este cambio es sensible en la profesión docente en particular entre los que integran metodológicamente las TICs en relación con los que no lo hacen significativamente.

En una segunda parte elaboramos un instrumento de recogida de datos en consonancia con el objetivo del trabajo de contrastar las hipótesis. Y establecemos las coordenadas metodológicas de la recogida de datos, muestro, significación de la muestra, etc.

En la tercera parte procesamos la información obteniendo covarianza y correlación estadística entre variables significativas para estimar si existe dependencia estadística entre el carácter “ser docente inmerso en entornos virtuales de aprendizaje” y “asumir con más significación la ética del hacker del trabajo” y si existe consistencia entre los perfiles docentes y las nuevas funciones tal como las perciben los docentes inmersos en entornos virtuales de aprendizaje.

I.- Cambios en el sentido del trabajo docente.

I.1 El contexto de la sociedad red y la repercusión en la fundamentación del trabajo de los docentes.-

En los últimos tiempos dos líneas de desarrollo social convergen en la conciencia de los profesores de nuestro entorno y en la conciencia que de los docentes tiene la sociedad, si es que se puede hablar de ésta como un ente emisor de un mensaje común o mayoritario. Por un lado la irrupción de las TICs las posibilidades que ofrecen para el

aprendizaje, la necesidad de los docentes de adaptarse a ese nuevo contexto, necesidad asimismo asumida por los poderes públicos que deben contemplar que los nuevos tiempos exigen algo más que inversión en infraestructura, redes y ordenadores. Por otra parte la progresiva desvalorización de la función docente hace que los profesores sientan como un imperativo la reivindicación de un estatus profesional, pero sobre todo la reivindicación de un estatus social. La dignificación no es tanto como se conceptualiza en la vieja ética capitalista cuestión de dinero sino de reconocimiento. Se cuestiona por otro lado la asunción del papel del profesor como profesional cuyo imperativo está exclusivamente afianzado sobre conceptos como *deber*, *profesionalización* y su correlato en el *reconocimiento exclusivamente como cuestión retributiva*.

Este malestar en el colectivo docente es reconocido incluso por los defensores de la ética al uso del trabajo, si bien atemperándola con el calificativo de democrático. Así sucede cuando se dice (Fernández Enguita, 2001) que *la reivindicación de un pleno estatuto profesional se ha convertido en los últimos años, para los docentes no universitarios, en el resumen de sus reivindicaciones, y su presunta falta de reconocimiento en el compendio de todos los agravios. En esta reivindicación de la profesionalidad, por supuesto, sólo sale a la luz su aspecto positivo. Los profesores piden dignidad y reconocimiento, no salarios más altos, ni vacaciones más largas*. Para añadir a continuación una aclaración en el sentido que tras las expresiones *dignidad y reconocimiento*, hay una conciencia no tanto una cuestión de cualificación y competencia como una cuestión de poder. Sin tocar para nada la fundamentación misma de los valores que justifican el trabajo (sigue siendo puramente una cuestión de deber social), ni a la naturaleza misma de éste. Se vuelve pues a la vieja dialéctica marxista de quien es el propietario del trabajo y en qué medida, sin entrar en nada en la naturaleza de éste, en la significación que tiene para los trabajadores, en este caso de los docentes.

No obstante se reconoce (Fernández Enguita, 2001) que *, sin embargo, un modelo profesional democrático, debería ser necesariamente distinto, si esto ha de significar algo más que el lema legitimador de una profesión*.

Para concluir con una formulación dentro de la más estricta ortodoxia de la ética protestante del trabajo: *El modelo profesional se ubica, ante todo, en el **plano de la moral colectiva, del deber ser**. Es, en suma, una guía para la acción individual y colectiva, un objetivo a perseguir, no un punto de partida ni un hito ya logrado*

En este trabajo precisamente nos adentramos en este terreno, en cómo con la convergencia de estas dos líneas, la presencia de los nuevos entornos de aprendizaje y la crisis de la fundamentación de los valores del trabajo, da lugar a la aparición de nuevos valores en parte como respuesta al malestar reinante. Y esta respuesta es común a otros ámbitos del mundo de las tecnologías digitales, de la sociedad - red.

Pero antes sería bueno echar una vista sobre como se percibe la sociedad de la sociedad del conocimiento y de la información. Así para Manuel Castells (Castells, M. 1999) cuando se habla de *la sociedad red* se está hablando de un desarrollo social autónomo que ha encontrado al mismo tiempo su soporte de cambio y su expresión en Internet

Internet pasa de ser una red fría de cables, ondas y bytes y megahercios, a ser la sociedad, *expresa los procesos sociales, los intereses sociales, los valores sociales, las instituciones sociales*. Pero tampoco es la sociedad en la forma que tradicionalmente la conocemos, es una sociedad nueva y distinta

¿En qué sentido es distinta?. *¿Cuál es, pues, la especificidad de Internet, si es la sociedad? La especificidad es que constituye la base material y tecnológica de la sociedad red, es la infraestructura tecnológica y el medio organizativo que permite el desarrollo de una serie de nuevas formas de relación social que no tienen su origen Internet, que son fruto de una serie de cambios históricos pero que no podrían desarrollarse sin Internet.* (...). Pero además Internet tampoco es es una simple tecnología por otra razón; *es el medio de comunicación que constituye la forma organizativa de nuestras sociedades, es el equivalente a lo que fue la factoría en la era industrial o la gran corporación en la era industrial. Internet es el corazón de un nuevo paradigma sociotécnico que constituye en realidad la base material de nuestras vidas y de nuestras formas de relación, de trabajo y de comunicación. Lo que hace Internet es procesar la virtualidad y transformarla en nuestra realidad, constituyendo la sociedad red, que es la sociedad en que vivimos.*

Himanen (2001) habla de una nueva ética del trabajo dentro de la sociedad de la información como de la ética del *hacker*.

De los *hackers*, sin llegar al extremo de decir lo que Castells (2001): *Ellos y su cultura son una de las fuentes esenciales de la invención y continuo desarrollo de Internet*, sí podemos decir lo siguiente: que en Internet existen dos polos, los intereses comerciales que son los mismos más o menos que en el resto de la sociedad, regidos por la dinámica de la oferta y de la demanda, y la actividad de aquellos individuos que favorecidos por la naturaleza de Internet, y con conocimientos y capacidades técnicas y creativas suficientes, poseen la pasión de poner en práctica nuevas formas y nuevas herramientas guiados únicamente por su pasión de crear e inventar. Muchas veces son los mismos que trabajan y consiguen el sustento en un sitio (empresas, universidades) y crean e innovan en otro, o en el mismo donde cobran pero como trabajo extra. Así nos encontramos con sistemas operativos y software propietario y de código libre. Ello comporta que muchas veces los gobiernos y los medios de comunicación movidos por intereses de clientelismo o de supervivencia comercial creen una mala imagen de los *hackers*, pero *Son, simplemente, personas con conocimientos técnicos informáticos cuya pasión es inventar programas y desarrollar formas nuevas de procesamiento de información y comunicación electrónica* (Levy, 1984; Raymond, 1999).

Esta naturaleza de los *hackers* tiene repercusiones de orden ético: *para ellos, el valor supremo es la innovación y la creatividad en el mundo de la tecnológica informática, creatividad, libre de condicionamientos distintos de los que derivan de la propia naturaleza de las herramientas que desarrollan y de los fines para los que están pensadas. Por tanto, necesitan y demandan libertad. Siguiendo con las palabras de Castells (2001), necesitan y demandan libertad de acceso a los códigos fuente, libertad de acceso a la red, libertad de comunicación con otros hackers, espíritu de colaboración y de generosidad (poner a disposición de la comunidad de hackers todo lo que se sabe, y, en reciprocidad, recibir el mismo tratamiento de cualquier colega).* ¿No

es este el espíritu que debería reinar en la comunidad académica y el que favorecería la investigación por ejemplo?:

Los hackers han desarrollado su propia cultura, su propia forma de hacer, se organizan en redes y comunidades de Internet, que a veces dan lugares a encuentros físicos y a intercambios presenciales. Es un movimiento cohesionado pero estructurado, se organizan en redes temáticas, dan gran importancia a la cooperación pero reconocen la autoridad de los creadores y dan gran relevancia a la jerarquía basada en la innovación tecnológica con reconocimiento expreso a los creadores de cada programa original, a los que los utilizan, los mantienen y a los que los mejoran con sus contribuidores. El ejemplo más significativo de reconocimiento de los pioneros y de los innovadores lo constituye el nombre de la comunidad Linux creada en torno al sistema operativo del mismo nombre creado por *Linus Torvalds*

A esto hay que añadir que el reconocimiento es mayor porque esta autoridad se ejerce con prudencia, humildad y va desprovista de ansias de beneficio personal. En resumen si bien resultaría exagerado decir que los hackers han creado la base del desarrollo de Internet, si es cierto que han contribuido de forma decisiva a él, y que desde luego lo han hecho con una aportación singular y decisiva: Aportando “su forma de hacer ética”, con la importancia y el eco que tiene hacerlo en el medio de comunicación que constituye la infraestructura de la sociedad del conocimiento.

Dentro de esta singularidad en la “forma de hacer ética”, destaca en contraposición al “sentido del deber” la pasión de crear. Lo que han hecho lo han hecho para su propio placer, *por el puro goce de crear y compartir la creación y la competición de la creación (Castells, 2001)*.

I.2.- El cambio de la ética vigente del trabajo (ética protestante o ética capitalista) a la ética hacker en la profesión docente.-

Ya hemos visto por encima la ética emergente en la sociedad de la información. Abordamos ahora pues el cambio social que se está produciendo en el mundo de las conceptualizaciones y de las ideas que validan y dan sentido al trabajo como actividad productiva y creativa. De hecho abordamos un cambio pero también un reto social de índole general que pone en tela de juicio la ética actualmente imperante (conocida como la ética protestante) del trabajo, que desde hace tanto tiempo viene rigiendo la componente laboral, y su complementaria, del ocio y la del entretenimiento.

A nadie se oculta que estas componentes, la del trabajo y la del ocio, son las componentes más importantes de nuestras vidas, y que ejercen una poderosa influencia sobre todos nosotros.

Nos referimos a una nueva tensión: a como la ética protestante del trabajo entra en lid y es parcialmente sustituida por la ética del *hacker* en abierta competencia con ella

Veamos pues sucintamente qué son ambas y a qué antiguas fuerzas históricas y a qué arraigadas fuerzas sociales y aún religiosas se enfrenta o se referencia la ética *hacker* del trabajo

La ética protestante del trabajo

. La expresión de uso extendido y comúnmente aceptado «ética protestante del trabajo» tiene su origen, como es sabido, en el conocido ensayo de Max Weber *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1904-1905).

Para Weber hay una idea básica: la noción de trabajo como deber. Esta idea se halla en la esencia del espíritu capitalista tal como surge en el siglo XVI [Weber, 1904-1905]: «Esta peculiar idea, tan familiar para nosotros hoy en día, pero en realidad tan poco natural, del deber en una profesión, es lo que más característico resulta en la ética social de la cultura capitalista y, en cierto sentido, constituye su fundamento. Se trata de una obligación que el individuo se supone debe sentir y siente hacia el contenido de su actividad profesional, con independencia de en qué consista, en particular sin que importe si parece una utilización *de* sus facultades personales o sólo de sus posesiones materiales (como capital)»,

Otra idea central para Weber es la idea de trabajo como esfuerzo y sacrificio. En el ensayo citado continúa: «No solo es un sentido de la responsabilidad absolutamente indispensable, sino en general también una actitud que, al menos durante los horarios laborales, escapa de los cálculos continuos sobre cómo ganar el salario habitual con un máximo de confort y un mínimo de esfuerzo. El trabajo debe, al contrario, realizarse como si fuera un fin absoluto en sí mismo, una vocación». Es decir se trata de un impulso ético, de una cuestión de conciencia, que se tiene o no se tiene, y que en este caso se debe crear.

Pero esto no sería muy importante si el trabajo no se dotase de un sentido de trascendencia, de justificación divina. De ahí el carácter de protestante de esta ética. En la citada obra Weber demuestra cómo ésta es la otra fuerza principal. La ética del trabajo surgida también en el siglo XVI, en la Reforma, llevó más lejos tales metas. El predicador protestante Richard Baxter [citado por Weber, 1904-1905, trad. de José Chávez, p.100] expresó estos principios en su forma más pura: «*Es por la acción por la que Dios se ocupa de nosotros y nuestros actos; el trabajo es la moral así como el fin natural del poder*», y decir «oraré y meditaré [en lugar de trabajar] es *como* si un sirviente rechazara hacer un trabajo de suma dificultad y se limitara a cumplir sólo la parte más fácil y menor». A Dios no le basta ver a la gente meditar y rezar (eso es perezoso), ni tan siquiera la máxima benedictina “ora et labora”, **Dios quiere que la gente haga su trabajo**. Se complace en ello.

Fiel al espíritu protestante que da un fundamento trascendente al capitalismo, Baxter adoctrina a los empresarios para que formen a los trabajadores en el principio de hacer el trabajo lo mejor posible, convirtiéndolo en un asunto de conciencia: «Un sirviente fiel de verdad realizará todo el servicio que debe en obediencia a Dios, como si Dios mismo se lo hubiera pedido». Todo lo cual se resume para Baxter en una idea: El trabajo como vocación, y en tres actitudes:

- ✍ el trabajo debe ser considerado como un fin en sí mismo,
- ✍ en el trabajo cada cual debe realizar su parte lo mejor posible, independientemente de cualquier consideración, y
- ✍ el trabajo debe ser considerado como un deber, que se lleva a cabo porque ha de ser realizado como una realidad que tiene su origen y está justificada fuera del individuo...

La ética del hacker del trabajo.-

Aparecen nuevos términos y conceptos *Open source, open code, open access*,...que entrañan una necesidad de crear y compartir y que le reconozcan que se ha vencido un desafío. La ética del trabajo de *hacker* una nueva forma de entender la motivación y el sentido de la actividad productiva, del trabajo, surge como forma alternativa a la ética protestante del trabajo imperante y vigente mayoritariamente hasta hoy. El trabajo como actividad que procura comunicación, reconocimiento y relación frente al trabajo medible en términos de dinero, de posesiones materiales, entendidos como bienestar o poder. Esta forma de entender el trabajo surge con fuerza entre los programadores de los ordenadores, pero prende en los profesionales, los técnicos, los artistas y los académicos. Aunque emerge con fuerza ahora, siempre ha existido y hay que buscar sus antecedentes en Platón. Como hipótesis de este trabajo plantearemos que esta es una dimensión nueva, distinta y diferenciada de los rasgos profesionales del docente como resultado de su inmersión en los entornos de aprendizaje tecnológicos. Aunque no es exclusiva de la profesión docente.

El trabajo como pasión.-

Torvalds (2001), creador de Linux, en el prólogo de *La ética del hacker*, afirma que el trabajo intelectual es fundamentalmente *entretenimiento*. Einstein no descubre la relatividad por necesidad, por dinero o por supervivencia, sino por placer, por *entretenimiento*. De igual forma que los *hackers* trabajan porque lo encuentran interesante, por compartir algo relevante, con repercusión social. Y creen que no hay un estadio de motivación superior a éste.

Raymond (1999), al hablar de lo mismo, el espíritu que da sentido a la actividad del *hacker* lo hace empleando el término *pasión*, en vez de *entretenimiento* como hace Torvalds. Este término aunque tiene posiblemente las mismas connotaciones de fuerza y motivación para el que la posee, es más positivo que aquel porque hace más fuerza en el impulso que en la negación de lo alternativo al *entretenimiento*: el aburrimiento. Y también porque nos aproxima de una forma más intuitiva a los tres niveles que señala Pekka Himanen (2001) para la entrega a una actividad: Que nos sea interesante, fuente de inspiración y de dicha.

Este espíritu de pasión del que habla Raymond (1999) no es exclusivo de los *hackers* ni de los programadores informáticos convencionales. En el mundo académico y de la docencia se encuentran precedentes mucho más antiguos y que desde hace 25 siglos se vienen dando como una constante, aunque encuentran su referencia más antigua en la primera academia, la de Platón (Carta 7.341 c-d), como actitud apasionada asociada al quehacer intelectual manifiesta cuando dice que la filosofía es «como la luz que desprende el fuego cuando se enciende, nace en el alma y, en lo sucesivo, procura su alimento».

Esta pasión de los académicos es un tema recurrente en todos los escritos socráticos de Platón. En el *Banquete*, Platón y Alcibíades hablan del «delirio báquico de la filosofía» que le fue transmitido por Sócrates (218b). En el *Fedro*, esta idea de pasión se enfatiza, e incluso se exagera, llevando a decir que el vulgo considera a los *filósofos seres que deliran*, si bien se trata de un delirio de una naturaleza divina (una pasión superior). Platón también hace énfasis en el significado literal del término filosofía

(«una pasión o amor por la sabiduría») en los diálogos en que habla de ella: *La República, El Banquete, Fedro, Teeteto y Gorgias*.

Los que definen así esta nueva ética del trabajo encuentran esta pasión como algo común en cualquier ámbito donde haya una componente de trabajo intelectual: Entre los artistas y los artesanos, los profesionales de la información, la medicina o la docencia. Entre los gerentes (quienes gestionan dirigen, coordinan equipos humanos) los tecnólogos (ingenieros, arquitectos, informáticos,...), los que trabajan en el mundo de la comunicación, el mundo editorial o en el diseño gráfico, audiovisual,...

El compendio del argot oficial de los *hackers* (el «jargon file» [RAYMOND, Eric (ed.) (2000), RAYMOND, Eric (1998)], el fichero oficial del argot *hacker*) hace referencia a esta idea, pero también Burrell Smith (Levy, S., 1984, pág. 434), el creador del ordenador Macintosh de Apple en el primer Congreso de Hackers celebrado en San Francisco en 1984, en la definición del término hacker decía: «Se puede hacer casi de todo y ser un *hacker*. Se puede ser un carpintero *hacker*. No es preciso disponer de elevada tecnología, pienso que tiene que ver con la artesanía y con el hecho de dar importancia a lo que uno hace». Igualmente Raymond [referencia] en su guía «Cómo convertirse en un *hacker*» dice que «hay quien aplica la actitud del *hacker* a otras cosas además del *software*, como la electrónica y la música; en realidad, cualquiera de las ciencias y de las artes muestra esta actitud en su máxima expresión».

Así pues, aunque esta ética del trabajo aparece desde muy remotamente y en todos los ámbitos donde hay una componente de trabajo intelectual, es en el campo de los informáticos donde se define y se expresa con más claridad como una ética general del trabajo y se reivindica como tal, de ahí que Pekka Himanen haya consagrado este nombre la *ética hacker del trabajo*, que se afianza progresivamente en la sociedad red, en la que el papel de los profesionales de la información se halla en expansión. Esta ética tiene como base pues la pasión por el trabajo de manera que éste nos aparece como una *actividad interesante, fuente de inspiración y de dicha*.

Como vemos está ética se contrapone a la ética protestante del trabajo, de igual forma que el mundo de la academia se contrapone al mundo de los cenobios, o la idea de trabajo apasionado a la idea del trabajo como disciplina y como sacrificio.

En la ética *hacker* del trabajo el precedente se halla en la academia. Para Weber el precedente de la ética protestante está en el monasterio. Y si lo analizamos en detalle encontramos numerosas semejanzas. En el siglo VI, por ejemplo, la regla monástica de San Benito (*ora et labora*) exigía a *todos* los monjes que consideraran un deber el trabajo asignado, y un pecado su trasgresión, igualmente alertaba a los clérigos haraganes de que «la inactividad es la enemiga del alma». El ocio es el padre de todos los vicios. La obediencia monacal complementaba el sentido de deber, de regla o de vocación. Así era impensable que los monjes pudieran discutir el trabajo que les era asignado.

II. Metodología y diseño de la investigación

En esta segunda parte formulamos las hipótesis a contrastar sobre ética del trabajo, roles y funciones docentes en EVAs y elaboramos un instrumento de recogida de datos en consonancia con el objetivo del trabajo de contrastar esas hipótesis. Para ello también estableceremos las coordenadas metodológicas de la recogida de datos, muestreo y significación de la muestra.

1. Diseño general y formulación de las hipótesis a contrastar.

Como hipótesis generales formularemos que los rasgos que se atribuyen a la ética del *hacker* predominan, se dan con más frecuencia e intensidad, sobre los rasgos que corresponden a la ética protestante del trabajo en los entornos virtuales de aprendizaje sobre los entornos convencionales. También formulamos que existe una covarianza negativa entre ambos sistemas de ideas sobre validación y fundamentación del trabajo.

Sobre funciones pedagógicas y roles vamos a contrastar el nivel de identificación con las propuestas de diferenciación presentadas.

Es evidente que una formulación y un análisis exhaustivo y detallado rebasaría con creces el objetivo de este análisis. Sin embargo no podemos desaprovechar esta oportunidad ni el esfuerzo de diseño y de recogida de datos para obtener aquellas informaciones que podrían ser utilizados en una posterior ampliación de la investigación. Por tanto procederemos a elaborar un cuestionario general del que solo utilizaremos aquellos datos que permitan contrastar las hipótesis particulares que son objeto del presente trabajo.

De esta forma nos limitaremos en este trabajo a analizar el grado de acuerdo con las formulaciones clásicas que se dan sobre la ética del trabajo, las funciones y los roles docentes y el grado de dispersión en esa percepción (medias y desviaciones típicas) Como hipótesis particulares sobre variación conjunta proponemos las siguientes:

“El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general en EVA” (formulación propia de la ética protestante del trabajo) y “los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje sienten la necesidad de **crear** en mayor medida que en la modalidad presencial” (formulación propia de la ética *hacker* del trabajo).

“El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general en EVA” (formulación propia de la ética protestante del trabajo) y “los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje sienten la necesidad de **compartir** en mayor medida que en la modalidad presencial” (formulación propia de la ética *hacker* del trabajo).

“El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general en EVA” (formulación propia de la ética protestante del trabajo) y “los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje perciben que su trabajo es **más interesante** que en la modalidad presencial” (formulación propia de la ética *hacker* del trabajo).

“El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general en EVA” (formulación propia de la ética protestante del trabajo) y “en los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje se da **con más grado el espíritu de pionero**¹ que en el correspondiente trabajo en modalidad presencial” (formulación propia de la ética *hacker* del trabajo).

2. Traducción a proposiciones cuantificables.-

A continuación transcribimos a proposiciones e items, y a variables que permitan realizar la covarianza y la correlación, los enunciados que definen los rasgos de la ética del hacker y de la ética protestante tomados de las referencias textuales en el trabajo justificatorio y en los documentos referenciados, así como la formulación de los enunciados sobre funciones y roles.

De esta forma quedan como se ve en el cuestionario del anexo I.

3. Adaptación y datos de contexto.-

Por último, en la fase de elaboración del cuestionario, establecemos los datos de contexto y adaptamos la introducción, las notas y el estilo al perfil de los destinatarios: Docentes que trabajan en la EAD y el eLearning en el área de Iberoamerica, España y Portugal Ver anexos I, cuestionario y anexo II cuestionario en portugués.

4. Revisión.-

Una vez elaborado un primer borrador del cuestionario se somete a un proceso de revisión. Para ello se selecciona a un número de profesores investigadores y expertos, procedentes de universidades y empresas de España e Iberoamérica, de conocida relevancia por su producción e investigación en el eLearning y en los EVAs. En un primer momento se les envía un mensaje cuya copia se adjunta con la invitación a participar en la revisión y la explicación de la investigación, los objetivos, etc. Para el procedimiento de revisión como para después en el de elaboración y procesamiento de la información se utilizan las listas de discusión de los foros de EAD de Red Iri y el Repositorio de documentos BSCW de esta misma red adscrito a la comunidad EDUDIST.

El procedimiento de revisión da lugar a un importante número de modificaciones del cuestionario.

Utilización de las listas EAD-GEST, etc.

Se han utilizado las listas EAD-GEST , EAD-ORG, EAD-RECURSOS, EDUGEST y TELEFORM, que como después veremos son listas restringidas para seminarios de especialistas y gestores en EAD en tópicos (calidad, consejo de redacción de RED, colaboradores en el master,...) para comunicación interna entre el grupo de revisores

¹ Perciben que están innovando de forma original, que hacen algo por primera vez que servirá de referencia y para allanar dificultades a los que vengan después.

Utilización de BSCW.- Descripción

BSCW es una plataforma de trabajo colaborativo. En particular Red Iris la utiliza como apoyo a comunidades virtuales. En nuestro caso hemos utilizado la que hay disponible como espacio de apoyo a la comunidad virtual de EDUDIST, de la que el autor es administrador. En ella los revisores han podido retirar el ejemplar de borrador así como las sucesivas versiones que se han ido produciendo. Igualmente han podido depositar versiones propias.

Resultados.- Ver ANEXO I, cuestionario, y ANEXO II cuestionario hispano-portugués.

5. Muestra y población

La población de referencia, como veremos cuando hablemos de los estratos, está constituida por los docentes, profesionales y especialistas del eLearning, la teleformación, EAD, y el aprendizaje en redes adscritos a las listas y comunidades virtuales que se describen al final de este apartado (EDUDIST, CUED-L, ELEARN,...)

El muestreo ha sido estratificado con objeto de triangularizar los resultados obtenidos en el primero con los resultados obtenidos en el segundo y tercero.

Estrato I (E.I).-

Se ha llevado a cabo la selección de encuestados por perfiles profesionales y funcionales, teniendo en cuenta la función que desempeña el encuestado en el sistema de gestión del aprendizaje y los destinatarios del mismo.

Se han seleccionado un número de encuestados teniendo en cuenta que, en la muestra, se encuentren representados los perfiles que se determinen como significativos atendiendo al entorno donde se desenvuelve su actividad.

No se ha hecho diferenciación por roles. Habitualmente y salvo raras excepciones los profesores que participan en esta modalidad tienen toda experiencia como profesores - tutores de aprendizaje, y en la mayoría de los casos esos mismos docentes han cumplido alguna vez funciones de coordinación o de gestión didáctica. Como después se ha comprobado en la investigación.

Se han determinado los siguientes perfiles:

1. Tutores, organizadores y coordinadores de campus virtuales y de estudios en la red de grado y postgrado en universidades.
2. Tecnólogos en tareas de docencia y organización de la formación.
3. Personal de formación de empresas de eLearning
4. Personal de formación que trabajan para instituciones y entidades de servicios y colectivos profesionales.

Con estos criterios, analizando intervenciones en las listas EDUDIST, ELEARN, ELEARNING, CUED-L, y la trayectoria profesional y docente en instituciones

significativas de España e Iberoamérica se ha determinado una primera propuesta. Una vez elaborada la lista se les ha planteado colaborar, habiendo aceptado en su totalidad participar.

En la propuesta se les ofrecía a proponer a su vez a otros potenciales encuestados

Con el objetivo de triangular los resultados se han determinado dos estratos más de la muestra

Estrato II (E.II).-

Es el que se ha formado con los cuestionarios respondidos por encuestados propuestos en el primer estrato A partir de difusión, anuncios, o peticiones personales en los entornos de trabajo y de formación.

Estrato III (E.III).-

Encuestados voluntarios no incluidos en el primer estrato a partir de difusión en las listas de distribución

6. Listas y descripción

Las listas de discusión son instrumentos genuinos de trabajo y de comunicación de las comunidades científicas e investigadoras en la Red. Este papel lo cumplen en España, y para la comunidad hispanohablante, la Red Iris (Red científica española). La descripción general de su política, funcionamiento y objetivos la podemos obtener en www.rediris.es. Vinculados a ellas están las Comunidades Virtuales de Usuarios (CVU). Comunidades que han surgido al amparo de las listas y que comúnmente disponen de otra serie de servicios y organizan actividades en torno a los tópicos de la lista. En nuestro caso el trabajo ha tenido como base las listas de Educación, Tecnología Educativa, aprendizaje en redes y eLearning de Red Iris, y la CVU EDUDIST.

Además, fuera de Red Iris también se ha tenido como referencia la lista CUED-L, vinculada a la Cátedra UNESCO de EAD, y la CVU nucleada en torno a ella (BENED, etc).

Los siguientes datos describen el sentido los objetivos y composición de estas listas y están referidos a Junio de 2005.

Como detalle técnico cabe decir que en todas las listas el número de suscritos de USA corresponde en realidad al número de suscritos que utilizan dominios no nacionales por ser éstos más baratos, más seguros o por algún deseo vinculado a algún sentimiento nacionalista. Por tanto se ha de considerar que estos suscritos se distribuyen de forma proporcional entre el resto de países con una frecuencia parecida.

EDUDIST

Creada/actualizada: 28/01/1998

This Distribution List is focussed to be a support of the interchange of ideas and experiences on Education and Distant Formation by means of Internet. Also as a "forum of debates" among teachers, professionals and users of this kind of education and formation.

More information about:

<http://www.rediris.es/list/info/edudist.html>

EDUDIST es una lista de discusión destinada a servir como soporte y vía de difusión para el intercambio de ideas, investigaciones, experiencias, y reflexiones en general, sobre Educación y Formación a Distancia utilizando Internet y sus servicios, u otras redes telemáticas. Así como para servir deforo entre docentes, investigadores, y profesionales de esta modalidad de investigación y de formación.

Nace vinculada al programa de formación de postgrado de la Universidad de Murcia **"TECNOLOGÍAS DE LA COMUNICACIÓN Y DE LA INFORMACIÓN EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA: RECURSOS EDUCATIVOS EN INTERNET E INTERNET COMO RECURSO DE LA EDUCACIÓN A DISTANCIA"**, y está abierto a todos los profesores, investigadores y profesionales de la Educación y de la Formación a Distancia interesados por el uso de las redes, o que las utilizan.

Entre otros, son objetivos de la lista:

- Servir como foro de discusión sobre temas relacionados con la Educación y Formación a Distancia en Internet y en otras redes.
- Promover el intercambio de experiencias relacionadas con el uso, diseño, producción, explotación y evaluación de recursos y servicios de Internet, y otras redes telemáticas, para la Enseñanza a Distancia.
- Favorecer la reflexión en torno a los usos de las redes telemáticas en la Educación a Distancia y sus consecuencias.
- Promover y facilitar la cooperación en proyectos comunes de investigación, de desarrollo y de implementación de sistemas relacionadas con la aplicación de las redes telemáticas a la enseñanza a distancia, tanto de ámbito nacional como internacional, con especial referencia a la Comunidad Iberoamericana (de habla hispana o portuguesa).
- Difundir información de interés relacionada con el tema objeto de la lista (convocatorias, congresos, jornadas y seminarios, actividades de las instituciones, resultados de investigación, etc..).

Entre otros, EDUDIST tratará los siguientes temas con referencia a la Educación a Distancia:

1. Los servicios de Internet: Modalidades de comunicación. Educación a distancia y educación cooperativa en relación con los distintos servicios y modalidades de comunicación. Recursos para los distintos servicios.
2. La educación a distancia en los distintos sistemas educativos.
3. Educación abierta y a distancia para personas adultas a través de las redes telemáticas.
4. Estrategias de aprendizaje y estilos cognitivos en adultos y en individuos fuera de los sistemas formales de educación.
5. Recursos educativos en Internet. Recursos para las distintas áreas curriculares y temas transversales. Recursos para la educación a distancia.
6. Evaluación psicopedagógica de los recursos tecnológicos desde la perspectiva de los aprendizajes, y de las estrategias de enseñanza a distancia.

* Country	Subscribers
* -----	-----
* Argentina	37
* Chile	9
* Colombia	5
* Cuba	7
* Ecuador	1
* El Salvador	1
* Germany	1
* Great Britain	1
* Ireland	1
* Italy	2
* Mexico	10
* Panama	2
* Portugal	1
* Spain	94
* USA	70
* Venezuela	5
* Total number of users subscribed to the list:	247
* Total number of countries represented:	16
* Total number of local host users on the list:	0

CUED-L

CUEDISTANCIA (CUED-L) es la lista de discusión promovida por la Cátedra UNESCO de Educación a Distancia. Se puso en funcionamiento el día 23 de febrero de 2001 con la intención de convertirse en el vehículo a través del cual se intercambiara información relevante y se debatiera sobre todo lo que de una forma u otra esté relacionado con la Educación a Distancia (EaD) en todas sus variantes. Actualmente, **cerca de 1800** estudiosos de la educación a distancia son miembros de CUEDISTANCIA.

Presentación de los datos estadísticos

Número total de miembros inscritos en la Lista Cuedistancia al día 23 de febrero de 2005: 1.867

Número de Países representados en Cuedistancia: 30 PAÍSES

Se ofrece a continuación una tabla en la que especificamos los números absolutos y relativos correspondientes a los miembros de la Lista Cuedistancia distribuidos por países. Aclaramos previamente, que de los **1867** miembros, **473** de ellos (el **25.33%** del total) no pueden adscribirse a ningún país concreto, dado que la extensión de su dirección de correo corresponde a los dominios edu (16 miembros, es decir, el 0.85%), org (9 miembros, 0.48%), com (423 miembros, 22.65%), net (25 miembros, 1.35%). Por tanto, la siguiente distribución por países y porcentajes, corresponde al total menos el número de miembros con las citadas extensiones ilocalizables.

PAÍSES	NÚMERO DE MIEMBROS	PORCENTAJES
ARGENTINA	279	20.01%
BOLIVIA	10	0.71%
BRASIL	72	5.16%
CHILE	63	4.52%
COLOMBIA	95	6.81%
COSTA RICA	37	2.65%
CUBA	60	4.3%
ECUADOR	17	1.22%
ESPAÑA	233	16.71%
GUATEMALA	5	0.36%
MÉXICO	256	18.36%
NICARAGUA	6	0.43%
PANAMÁ	6	0.43%
PARAGUAY	4	0.29%
PERÚ	103	7.39%
PORTUGAL	5	0.36%
REP. DOMINICANA	9	0.65%
URUGUAY	21	1.5%
VENEZUELA	93	6.67%
OTROS PAÍSES (*)	20	1.43%
TOTAL	1035	100%

(*) **Otros Países:** En esta categoría se incluye la representación de miembros de los siguientes países: **El Salvador** (1 miembro), **Jamaica** (2 miembros), **Canadá** (1 miembro), **Reino Unido** (1 miembro), **Bélgica** (1 miembro), **Alemania** (2 miembros), **Dinamarca** (2 miembros), **Grecia** (2 miembros), **Suiza** (1 miembro), **Puerto Rico** (4 miembros) y **Estados Unidos** (3 miembros).

ELEARNING LIST. Foro sobre eLearning eLearning y Tecnologías aplicadas a la Educación

El objetivo de esta lista es comentar y debatir todos los aspectos prácticos relacionados con el e-Learning. Se tratan temas que van desde las virtudes y defectos de los diferentes sistemas de gestión del aprendizaje a través de Internet (LMSs o Learning Management Systems) tanto gratuitos como comerciales hasta las diferentes estrategias y herramientas utilizadas para la creación de contenidos.

Otros objetivos son:

- ? Dialogar sobre las especificaciones existentes y la futura estandarización en el e-Learning.
- ? Compartir casos prácticos y reales basados en buenas (o malas) prácticas.
- ? Conocer el papel de las organizaciones (empresas, universidades, administración pública, etc.) en la potencialización del e-Learning.
- ? Descubrir y difundir la oferta de servicios existente en nuestro entorno más próximo.

* Country	Subscribers
* -----	-----
* Argentina	16
* Chile	16
* Colombia	5
* Cuba	3
* Great Britain	2
* Mexico	9
* Peru	5
* Portugal	2
* Spain	226
* USA	169
* Uruguay	4
* Venezuela	3
* Country could not be determined	4
* Total number of users subscribed to the list:	464
* Total number of countries represented:	13
* Total number of local host users on the list:	0
*	

EDUtec-L Foro sobre Tecnología Educativa

Creada/actualizada: 03/02/2000

EduTec-L es una lista de discusión para tratar temas exclusivamente académicos referentes a la Tecnología Educativa y Nuevas Tecnologías aplicadas a la Educación de ámbito universitario español e iberoamericano.

Nace asociada a EDUtec'95, el II Congreso sobre Nuevas Tecnologías de la Información aplicadas a la Educación, con la vocación de servir para el debate e intercambio de ideas entre profesores universitarios del área y otras personas del ámbito académico interesadas.

Entre otros tópicos, la lista se centra en:

- ? Foro de discusión académica sobre temas relacionados con la Tecnología Educativa de las universidades españolas e iberoamericanas.
- ? Distribución de EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, publicación trimestral que tiene por objeto el debate sobre un trabajo de alguno de los colegas de la lista que puede ser posteriormente publicado en papel.
Todos los números de la revista se encuentran en el URL:
<http://www.uib.es/depart/gte/revelec.html>
- ? Intercambio de experiencias relacionadas con el diseño, producción, explotación y evaluación de nuevos medios para la enseñanza.
- ? Promover y facilitar la colaboración en proyectos comunes de investigación, de desarrollo y de innovación relacionadas con la aplicación de las Nuevas Tecnologías a la enseñanza, tanto de ámbito nacional como internacional.
- ? Difusión de información de interés relacionada con la Tecnología Educativa (congresos, jornadas y seminarios, actividades de las instituciones, resultados de investigación, convocatorias, etc..)

```

*
* Country                Subscribers
* -----
* Argentina              28
* Brazil                  3
* Chile                   6
* Colombia                2
* Costa Rica             1
* Cuba                   2
* Great Britain          2
* Ireland                 1
* Italy                   1
* Mexico                  4
* Portugal                3
* Spain                   215
* Sweden                  1
* USA                    146
* Uruguay                 1
* Venezuela              12
*
* Total number of "concealed" subscribers: 1
* Total number of users subscribed to the list: 428 (non-"concealed" only)
* Total number of countries represented: 16 (non-"concealed" only)
* Total number of local host users on the list: 0 (non-"concealed" only)
*

```

EDULIST**Intercambio de experiencias educativas**

Creada/actualizada: 7/06/1997

EDULIST es una lista abierta, moderada y multilingüe, dirigida a toda las personas interesadas por los temas educativos y su relación con las nuevas tecnologías. Pretende ser un foro de intercambio, discusión y libre circulación de la información entre los docentes y no docentes en cualquier punto de la Red y en cualquier lengua.

Temas de EDULIST

- ✍ educación y tecnología de la información
- ✍ utilización pedagógica de la WWW
- ✍ intercambio de experiencias pedagógicas: aulas internet, de informática , de libre acceso...
- ✍ intercambio electrónico entre centros educativos, proyectos internacionales.
- ✍ mantenimiento aula de informática: seguridad, antivirus, control de acceso de usuarios...
- ✍ intercambio de direcciones de interés educativo en la Red
- ✍ reforma educativa: estado de la cuestión en diferentes autonomías del Estado Español
- ✍ intercambio de ideas en la creación de nuevos créditos en secundaria, bachillerato o formación profesional
- ✍ divulgación de cursos para enseñantes
- ✍ divulgación de legislación educativa
- ✍ publicación de un boletín electrónico

* Country	Subscribers
* -----	-----
* Argentina	24
* Brazil	2
* Chile	1
* Colombia	2
* Cuba	7
* France	2
* Great Britain	1
* Israel	2
* Mexico	3
* Peru	1
* Samoa	1
* Spain	105
* USA	101
* Total number of "concealed" subscribers:	3
* Total number of users subscribed to the list:	252 (non-"concealed" only)
* Total number of countries represented:	13 (non-"concealed" only)
* Total number of local host users on the list:	0 (non-"concealed" only)

EDUADULTOS**Foro sobre Educacion de Adultos**

Forum for dialog and comunication

For Teachers of Adults Education, pupils from Adults Education, and Techers-pupils in Adults Education.

EDUADULTOS seeks to be a research comunity centered in the field of Adults Education and based on critical and thoughtful dialog from all its participant.

Its main richness wont be the simple exchange of any ideas and proposals but the progressive dialog about them.

The purpose of EDUADULTOS is to serve as a vehicle for all the possible information flow about Adults Education. But its desire is to grow up as a public square for a rational and quiet dialog about E.P.A. The dialog on that, knowledge is constructed.

More information about:

<http://www.rediris.es/list/info/eduadultos.html>

* Country	Subscribers
* -----	-----
* Argentina	11
* Brazil	1
* Chile	3
* Colombia	1
* Cuba	1
* Great Britain	1
* Israel	1
* Mexico	8
* Spain	72
* USA	72
*	
* Total number of users subscribed to the list:	171
* Total number of countries represented:	10
* Total number of local host users on the list:	0
*	

EAD-GEST

Consejo de Redacción de RED Revista de Educación a Distancia

* Country	Subscribers
* -----	-----
* Argentina	2
* Mexico	1
* Spain	9
* Total number of users subscribed to the list:	12
* Total number of countries represented:	3
* Total number of local host users on the list:	0

EAD-RECURSOS

Recursos y servicios para teleformación en Internet

* Country	Subscribers
* -----	-----
* Chile	2
* Mexico	1
* Spain	4
* USA	3
* Venezuela	1
* Total number of users subscribed to the list:	11
* Total number of countries represented:	5
* Total number of local host users on the list:	0

EAD-ORG

Grupo de trabajo sobre gestión pedagógica de la EAD

* Country	Subscribers
* -----	-----
* Chile	2
* Spain	3
* USA	4
* Venezuela	1
* Total number of users subscribed to the list:	10
* Total number of countries represented:	4
* Total number of local host users on the list:	0

TELEFORM

Grupo de trabajo sobre evaluación de calidad en EAD.

* Country	Subscribers
* -----	-----
* Chile	2
* Spain	2
* Total number of users subscribed to the list:	4
* Total number of countries represented:	2
* Total number of local host users on the list:	0

La descripción de la plataforma BSCW corresponde a un nivel de mayor elaboración del trabajo.

III. Procesamiento y primeras conclusiones.-

En esta tercera parte procesamos la información obtenida analizando el grado de acuerdo con las formulaciones clásicas que se dan sobre la ética del trabajo, las funciones y los roles docentes y el grado de dispersión en esa percepción (medias y desviaciones típicas), estableciendo las conclusiones correspondientes a los valores así obtenidos.

Por otra parte obtendremos el grado de covariación y de dependencia a través de la correlación estadística (Índice de Correlación de Pearson) entre variables significativas, para estimar si existe dependencia estadística entre el carácter “ser docente inmerso en entornos virtuales de aprendizaje” y “asumir con más significación la ética del *hacker* del trabajo” y si existe consistencia entre los perfiles docentes y las nuevas funciones tal como las perciben los docentes inmersos en entornos virtuales de aprendizaje. Para ello obtendremos correlación entre experiencia docente en EVA y relevancia de las funciones y roles docentes.

Según lo descrito en el apartado anterior el tamaño de la muestra es de 32 individuos, distribuidos en tres estratos E.I, E.II y E.III, con una distribución de 15, 10 y 7 individuos respectivamente².

Conclusiones con relación a la ética protestante del trabajo.-

Como observamos en la tabla III.1 en los puntos analizados no se observa ninguna diferencia en la percepción y la realización del trabajo como un deber en general de los entornos virtuales con relación a los convencionales. En todos los cuestionarios obtienen la misma puntuación independientemente del acuerdo que tengan con esa percepción.

Hay una coincidencia absoluta en identificar con una actitud vocacional positiva en grado máximo, tanto en EVA como en entornos convencionales, e independientemente de la conceptualización personal que se tenga de la fundamentación del trabajo “que en el trabajo cada cual debe realizar su parte lo mejor posible, independientemente de cualquier consideración”.

Tabla III.1

2.- La ética del trabajo		
2.1 La ética del trabajo. I. El trabajo como deber.-	Media	DT
El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general (en EVA)	3.8	1.303840481
El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general (en EC)	3.8	1.303840481

² Lo realmente significativo, y que dejamos para un posterior trabajo, es el cómputo de experiencia acumulada (tiempo, cursos, alumnos) y la ponderación a través de ella los parámetros obtenidos.

El trabajo debe realizarse como si fuera un fin absoluto en sí mismo, una vocación en EVA	2.8	2.28035085
El trabajo debe realizarse como si fuera un fin absoluto en sí mismo, una vocación en EC	2.8	2.28035085
Se considera como una actitud vocacional positiva		
Que el trabajo debe ser considerado como un fin en sí mismo, en EVA	2	2.121320344
Que el trabajo debe ser considerado como un fin en sí mismo, en EC	1.8	2.167948339
Que en el trabajo cada cual debe realizar su parte lo mejor posible, independientemente de cualquier consideración, en EVA	5	0
Que en el trabajo cada cual debe realizar su parte lo mejor posible, independientemente de cualquier consideración, en EC	5	0
Que el trabajo debe ser considerado como un deber, que se lleva a cabo porque ha de ser realizado como una realidad justificada fuera del individuo..., en EVA	2.6	1.673320053
Que el trabajo debe ser considerado como un deber, que se lleva a cabo porque ha de ser realizado como una realidad justificada fuera del individuo..., en EC	2.8	1.483239697

Conclusiones con relación a la ética del *hacker* del trabajo.-

La puntuación máxima la obtiene la proposición “Los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje sienten la necesidad de compartir en mayor medida que en la modalidad presencial”, y el mayor grado de acuerdo en “Los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje dan mayor importancia a la interacción humana y a la relación con alumnos y colegas que en la modalidad presencial”.

Obtienen también un grado importante de acuerdo y unanimidad en la opinión las proposiciones según las cuales “Los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje

sienten la necesidad de crear en mayor medida que en la modalidad presencial”

sienten la necesidad de que le reconozcan que se ha vencido un desafío en mayor medida que en la modalidad presencial”

Tabla III.2

2.2 La ética del trabajo II. El trabajo en entornos virtuales de aprendizaje.-	Media	DT
? sienten la necesidad de crear en mayor medida que en la modalidad presencial	3.2	1.095445115
? sienten la necesidad de compartir en mayor medida que en la modalidad presencial	3.4	0.547722558
? perciben que su trabajo tiene mayor repercusión social que en la modalidad presencial	2	1.58113883
? perciben que su trabajo es más interesante que en la modalidad presencial	2.4	0.894427191
? perciben su trabajo más como fuente de inspiración que en la modalidad presencial	2.4	0.547722558
? perciben su trabajo más como fuente de dicha personal que en la modalidad presencial	2.2	0.836660027
? sienten la necesidad de que le reconozcan que se ha vencido un desafío en mayor medida que en la modalidad presencial	3.2	0.836660027
? dan menor importancia a la retribución económica por el mismo trabajo que por el correspondiente trabajo en modalidad presencial	2.4	1.516575089
? dan menor importancia al tiempo invertido o a su cómputo, que por el correspondiente trabajo en modalidad presencial	2	1.224744871
? se da con más grado el “espíritu de pionero”[1] que en el correspondiente trabajo en modalidad presencial	3	1.58113883
? dan mayor importancia a la interacción humana y a la relación con alumnos y colegas que en la modalidad presencial	3.2	0.447213595

Conclusiones sobre variación conjunta y dependencia estadística

Con todo la conclusión más importante y significativa la obtenemos en este apartado. Como vemos en los resultados siguientes, sobre el Coeficiente de Correlación de Pearson, por un lado de lo obtenido no podemos extraer conclusiones con una mínima garantía de variación conjunta en ninguna de las hipótesis formuladas, salvo en la tercera. Habría pues que esperar a investigaciones más finas, con una mayor muestra o con un a formulación más precisa de los enunciados que permitan una mayor diferenciación. Por otro lado sí obtenemos un resultado significativo en el tercer enunciado.

“El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general en EVA” (formulación propia de la ética protestante del trabajo) y “los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje sienten la necesidad de **crear** en mayor medida que en la modalidad presencial” (formulación propia de la ética *hacker* del trabajo).

Pearson 2.1.1. Trabajo como deber en general y 2.2.1 mayor neces. de CREAR en EVA

0.210042013

“El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general en EVA” (formulación propia de la ética protestante del trabajo) y “los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje sienten la necesidad de **compartir** en mayor medida que en la modalidad presencial” (formulación propia de la ética *hacker* del trabajo).

Pearson 2.1.1. Trabajo como deber en general y 2.2.2 mayor neces. de COMPARTIR en EVA

-0.210042013

“El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general en EVA” (formulación propia de la ética protestante del trabajo) y “los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje perciben que su trabajo es **más interesante** que en la modalidad presencial” (formulación propia de la ética *hacker* del trabajo).

Pearson 2.1.1. Trabajo como deber en general y 2.2.3 más INTERESANTE en EVA

0.085749293

“El trabajo se percibe y se realiza como un deber en general en EVA” (formulación propia de la ética protestante del trabajo) y “en los docentes que trabajan en entornos virtuales de aprendizaje se da **con más grado el espíritu de pionero**³ que en el correspondiente trabajo en modalidad presencial” (formulación propia de la ética *hacker* del trabajo).

Pearson 2.1.1. Trabajo como deber en general y 2.2.10 más ESPIRITU PIONERO en EVA

0.242535625

De estos coeficientes se pueden extraer pues dos conclusiones: No podemos decir a partir de este análisis que exista una dependencia o una covariación entre la percepción del trabajo como un deber y alguna de las otras opiniones que se analiza. Y la segunda conclusión que es la más interesante de todo el análisis, y que sí se puede enunciar como un resultado categórico, es que

³ Perciben que están innovando de forma original, que hacen algo por primera vez que servirá de referencia y para allanar dificultades a los que vengan después.

No existe dependencia entre la consideración del trabajo como un deber en los entornos virtuales de aprendizaje, por parte de los profesores que trabajan en estos entornos, y el considerar trabajar en estos entornos como más interesante que en los entornos convencionales.

O lo que es lo mismo los profesores que trabajan en entornos virtuales consideran más interesante trabajar en estos que en los entornos convencionales, independientemente de cual sea la fundamentación que hagan del trabajo: como un deber (ética protestante) o como un entretenimiento o pasión (ética del *hacker*).

Esta es la conclusión más importante y la única categórica de este apartado y se hace **con referencia a la muestra y a la población del trabajo.**

Conclusiones sobre las razones de los profesores para implicarse en las modalidades de enseñanza y aprendizaje en red

Según vemos en la tabla III.3 hay casi una coincidencia en señalar como última o de menos importancia la razón para implicarse personalmente en EVAs “**el imperativo institucional**”. Da la media más alta y la desviación típica más baja. Coincidencia muy significativa.

También se da una coincidencia de opiniones con respecto a las razones:

- Porque perciben que su trabajo tiene mayor repercusión social que en la modalidad presencial
- Porque se da con más grado el “espíritu de pionero”[1] que en el correspondiente trabajo en modalidad presencial

Con respecto a ésta última se da la circunstancia que es la segunda que obtiene una media más baja, es decir que se sitúa como segunda razón más importante para seguir esta modalidad de educación.

La primera razón alegada está netamente vinculada con la ética protestante del trabajo: “Por una mera cuestión de conciencia profesional (para hacer bien su trabajo habitual)”.

Tabla III.3

Razón o factor para implicarse en las modalidades de enseñanza y aprendizaje en red	Media	DT
Por imperativo institucional	19	1.414213562
Por mejorar sus condiciones personales de trabajo (estar más cerca de la familia, del domicilio, salir del paro, etc.)	12.6	4.5607017
Por un sentido del deber en general	9	6.782329983
Como una obligación, o un compromiso, que se supone debe sentir y siente hacía el contenido de su actividad profesional, con independencia de en qué consista, y en particular sin que importe si parece una utilización de sus facultades personales o de sus posesiones materiales.	7.6	5.128352562
En función de un sentido de la responsabilidad absolutamente indispensable	6	4.636809248
En función de una actitud que, al menos durante los horarios laborales, escapa de los cálculos continuos sobre cómo ganar el salario habitual con un máximo de confort y un mínimo de esfuerzo	8.8	3.768288736
Como si fuera un fin absoluto en si mismo, por vocación	8.8	7.596051606
Por una mera cuestión de conciencia profesional (para hacer bien su trabajo habitual).	3.6	3.78153408
Porque sienten la necesidad de crear en mayor medida que en la modalidad presencial	11.6	4.335896678
Porque sienten la necesidad de compartir en mayor medida que en la modalidad presencial	9.8	3.701351105
Porque perciben que su trabajo tiene mayor repercusión social que en la modalidad presencial	14.8	2.588435821
Porque perciben que su trabajo es más interesante que en la modalidad presencial	8.8	3.834057903
Porque perciben su trabajo más como fuente de inspiración que en la modalidad presencial	12.2	4.549725266
Porque perciben su trabajo más como fuente de dicha personal que en la modalidad presencial	11.2	6.058052492
Porque sienten la necesidad de que le reconozcan que se ha vencido un desafío en mayor medida que en la modalidad presencial	9.2	6.140032573
Porque dan menor importancia a la retribución económica por el mismo trabajo que por el correspondiente trabajo en modalidad presencial	13.4	7.092249291
Porque dan menor importancia al tiempo invertido o a su cómputo, que por el correspondiente trabajo en modalidad presencial	13.8	5.674504384
Porque se da con más grado el "espíritu de pionero"[1] que en el correspondiente trabajo en modalidad presencial	5.2	2.167948339
Porque dan mayor importancia a la interacción humana y a la relación con alumnos y colegas que en la modalidad presencial	10.2	3.271085447

Concluido en la presente redacción en Puerto de mazarrón, Murcia e 31 de julio de 2007

Referencias sobre ética del trabajo.-

Castells, Manuel (1999). *Internet y la Sociedad Red. Lección inaugural del programa de doctorado sobre la sociedad de la información y el conocimiento (UOC)*

<http://www.forum-global.de/soc/bibliot/castells/InternetCastells.htm>

<http://www.uoc.es/web/esp/articulos/castells/castellsmain1.html>

<http://www.uoc.es/web/esp/articulos/castells/castellsmain12.html>

Revisado el 20-05-05

Castells, Manuel (2001) Lección inaugural del curso académico 2001-2002 de la UOC.

Hackers, crackers, seguridad y libertad

Fernández Enguita, Mariano (2001) *A la busca de un modelo profesional para la docencia: ¿liberal, burocrático o democrático?* Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 25, abril de 2001. Edita Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). <http://www.campus-oei.org/revista/rie25a02.htm> Consultado el 14-07-2005.

HAFFNER, K.; MARKOFF, J. (1995). *Cyberpunks: outlaws and hackers in the computer frontier*. New York: Touchstone Books.

HIMANEN, P. (2001). *The hacker ethic and the spirit of the Information Age. Prólogo de Linus Torvalds. New York: Random House (en castellano, Destino, 2002: Himanen, Peka (2001). La ética del hacker. Ediciones Destino. Col. Destinolibro, vol 482. Barcelona).*

LEVY, S. (1984). *Hackers. Heroes of the computer revolution*. New York: Penguin.

Platón, Alcibíades, trad. D.S. Hutchinson, en *Complete Works*. Traducción castellana, *Diálogos*, Editorial Gredos, Madrid. También, Editorial Libsa, Madrid 2001.

RAYMOND, E. (1999). *The cathedral and the bazaar. Musings on Linux and Open Source by an accidental revolutionary*. Sebastopol, California: O' Reilly (en castellano, Alianza Editorial, 2002).

RAYMOND, Eric «A Brief History of Hackerdom», en DiBona, Ockman y Stone, *Open Sources*, y www.tuxedo.org/~esr/writings/cathedral-bazaar/hacker-history/ (primera versión 1992).

- <<How to Become a Hacker>>, en Raymond, *Cathedral and the Bazaar* (www.tuxedo.org/~esr/faqs/hacker-howtoAtml) (primera versión 1996).
- <<Homesteading the Noosphere>>, en Raymond, *Cathedral and the Bazaar* (www.tuxedo.org/~esr.writings/homesteading/homesteading) (primera versión 1998).
- «The Revenge of the Hackers», en Raymond, *Cathedral and the Bazaar* (www.tuxedo.org/~esr.writings/homesteading/hacker-revenge) (primera versión 1999).

– «The Art of Unix Programmig», 2000. Borrador.

RAYMOND, Eric (ed.)(2000), *The Jargon File*, (www.tuxedo.org/~esr/jargon).

– (1998) *The New Hackerquote s Dictionary*, 3rd ed., MIT Press, Cambridge, Massachusetts.

Torvalds, Linus (2001). Prólogo de La ética del hacker. Ediciones Destino. Col. Destinolibro, vol 482. Barcelona. P. 16-19.

Weber, Max, (1904-1905; Trad. 1930) *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Routledge, Londres, 1992. Traducción castellana . La ética protestante y el “espíritu” del capitalismo. Alianza Editorial, Madrid 2001.

Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, trad. de José Chávez Martínez, Premia, Puebla, 1984, p. 7.