



**Los intereses de aprendizaje en el marco sociocultural:
indagación y relevancia de la definición teórica**

**Learning interests in the sociocultural framework: review and relevance
of the theoretical definition**

Autor: David Fernando Añazco Ojeda

Tutores: César Coll & Anna Engel

TFM ESPECIALIDAD DE INVESTIGACIÓN PSICOEDUCATIVA

CURSO 2015 - 2017



**Postgrado
Interuniversitario de
Psicología de la
Educación**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

UAB
Universitat Autònoma
de Barcelona



UNIVERSITAT
**RAMON
LLULL**

Universitat
de Girona

RESUMEN

En los últimos años, desde concepciones y modelos dispares de la educación, se insiste en la importancia de considerar los intereses de las/os sujetos para que la práctica educativa sea exitosa. Sin embargo, la definición de intereses de aprendizaje suele ser superficial, evitada, o bien, reflejar polisemia. En ese sentido, esta indagación teórica tiene el propósito de cimentar las primeras bases para profundizar en la investigación sobre los intereses de aprendizaje, que en el futuro nos permita construir una conceptualización coherente con el marco sociocultural, y adecuada al nuevo escenario social. Con este propósito, este trabajo contiene una argumentación sobre la importancia de la elaboración teórica sobre los intereses en el marco sociocultural, en consideración de la actividad como unidad de análisis, y las trayectorias personales de aprendizaje como unidad adecuada en la nueva ecología del aprendizaje. Para la indagación teórica se ha elaborado un método que contiene dos fases con sus respectivos objetivos, procedimientos y resultados. A partir de ello, se han seleccionado los trabajos fundamentales, independiente de su marco teórico, y se presenta una conceptualización de los intereses de aprendizaje que reúne los principales aportes, y además, se señalan algunas limitaciones. Respecto de los trabajos que en el marco teórico sociocultural aluden a los intereses, se consideran y se exponen las principales elaboraciones teóricas. Entre otras conclusiones, se subraya la importancia de una continuidad entre una teoría general de la subjetividad y del aprendizaje, que posibilite dar fundamento a una conceptualización vigorosa sobre los intereses de aprendizaje, acorde a las nuevas demandas sociales.

Palabras clave: intereses de aprendizaje, nueva ecología del aprendizaje, unidades de análisis, enfoque sociocultural

ABSTRACT

In recent years, from conceptions and uneven educational models, it has been strongly important to consider the people interests in order to have a successful educational practice. However, the definition of learning interests tends to be superficial, avoided, or even reflecting polysemy. In this sense, this theoretical inquiry has the purpose of placing the foundations of a deeper learning interests' research, which in the future will allow us to construct a conceptualization that will be coherent with the sociocultural framework and suited to the new social scenario. For this purpose, this work contains an argument about the importance of theoretical elaboration of interests in the sociocultural framework, considering the activity as a unit of analysis; and the personal learning trajectories as an appropriate unit in the new ecology of learning. The theoretical investigation method contains two phases with their respective objectives, procedures and results. Based on this, the fundamental literature has been selected (independently of their theoretical framework), and a conceptualization of the learning interests is presented, bringing together the main contributions and some limitations. Regarding the literature that refers to interests in the sociocultural framework, main theoretical elaborations are considered and presented. Among other conclusions, the importance of a continuity between a general theory of subjectivity and learning is emphasized. This continuity allows to support a vigorous conceptualization of learning according to new social demands.

Keywords: interest of learning, new learning ecology, units of analysis, sociocultural framework

SUMARIO

INTRODUCCIÓN

- 1.1 ¿Por qué un TFM finalista?
- 1.2 Complejidad de los intereses vs. Conceptualizaciones superficiales: definición de la lógica de indagación
- 1.3 Desdibujamiento del sentido y preocupaciones en torno a los intereses en la investigación educativa
- 1.4 Interpelación a nivel práctico y cuestiones que orientan la indagación
- 1.5 Organización del texto

PARTE I - IMPORTANCIA DE INDAGAR SOBRE LOS INTERESES EN EL MARCO SOCIOCULTURAL

1. Elementos fundamentales del marco sociocultural para indagar sobre los intereses de aprendizaje
 - 1.1 Importancia de las unidades de análisis
 - 1.2 Relevancia de la actividad como unidad de análisis en el marco socio cultural
2. ¿Por qué nos preocupan los intereses en el nuevo escenario social?
 - 2.1 Nuevo escenario social, la nueva ecología del aprendizaje y las trayectorias personales de aprendizaje
 - 2.2 Doble crisis del sentido y el lugar de los intereses en las nuevas orientaciones educativas
3. Intereses de aprendizaje: entre lo políticamente correcto y lo académicamente responsable

PARTE II - MÉTODO DE BÚSQUEDA Y PROCEDIMIENTOS

1. Consideraciones generales
2. Fase I – Bases de datos
 - 2.1. Primer nivel
 - 2.2. Segundo nivel
3. Fase II – Indagación en blogs

PARTE III - PRINCIPALES TRABAJOS TEÓRICO – CONCEPTUALES SOBRE LOS INTERESES Y SUS LIMITACIONES

1. Trabajos fundamentales que aportan significados explicativos sobre los intereses
2. ¿Qué son los intereses?
 - 2.1 Modelo de *cuatro fases del desarrollo de los intereses* propuesto por Renninger & Hidi
3. Principales limitaciones

PARTE IV –TRABAJOS EN EL MARCO SOCIOCULTURAL QUE ALUDEN A LOS INTERESES DE APRENDIZAJE

1. Aportes y conjeturas de Brigid Barron (2006)
2. Líneas de práctica propuestas por Flavio Azevedo (2011)
3. *Connected learning*: ¿Qué papel juegan los intereses? ¿Qué es el *interest powered*? ¿Qué es el *interés – driven learning*?

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES ANEXOS

INTRODUCCIÓN

1.1 ¿Por qué un TFM finalista¹?

Como procuraré evidenciar a lo largo de este trabajo, la revisión teórica que presento alberga una profunda inquietud académica. Si bien se enmarca en la posibilidad de Trabajado de Fin de Máster (TFM) opción *finalista*, busca construir las primeras bases para avanzar hacia un proyecto de doctorado que nos permita aportar respuestas al complejo interrogante: qué son los intereses en las aproximaciones socioculturales. Y, en consecuencia: cómo se desarrollan; cuáles son sus dinámicas; y, cómo aportan o restringen la actividad que desencadenan las/os individuos a lo largo y ancho de sus trayectorias de aprendizaje.

En ese sentido, las primeras indagaciones teóricas reflejan un complicado estado del arte sobre los intereses y su relación con conceptos más complejos propios del marco histórico cultural²; de igual forma, las relaciones con otros constructos – que empiezan a emerger en la investigación educativa – aún son difusas y demandan mayor discusión³. Esta condición ha mermado mis posibilidades, por un lado, de toma de postura e integración teórica, y por otro, de construir un diseño metodológico coherente que permita dar cuenta de los *intereses* y/o sus implicaciones subyacentes en el aprendizaje.

En consecuencia, he considerado emprender una indagación teórica que nos permita (1) argumentar con profundidad la necesidad de conceptualizar los intereses de aprendizaje en el marco sociocultural, de tal forma que sea coherente con la teoría de base y congruente con el nuevo escenario social; (2) describir con mayor precisión los aportes científicos que reúnen significados sobre los intereses en la investigación educativa; y (3) situar los principales trabajos empíricos que desde el marco sociocultural aluden a los intereses de aprendizaje y presentar los principales desarrollos teóricos al respecto.

1.2 Complejidad de los intereses vs. Conceptualizaciones superficiales: definición de la lógica de indagación.

Para esta tarea, afrontamos un problema que considero necesario explicitar: en el momento de decidir qué tipo de vía asumir para realizar esta revisión es imprescindible considerar la situación del estado del arte sobre los problemas de investigación relacionados con los intereses. Así pues, asumo dos lógicas de revisión⁴ que podrían considerarse contradictorias: (1) algunas investigaciones sobre el problema y (2) abundante revisión sobre el problema (Kilbourne, 2006). Ambas posibilidades son válidas y se encuentran en tensión debido a que existe abundante literatura que enuncia los intereses y que le otorga una considerable importancia (Renninger & Hidi, 2011), empero, hay escasos trabajos que construyan definiciones consensuadas sobre los

¹ En el marco del Master Interuniversitario en Psicología de la Educación (MIPE) un TFM finalista es una opción para los estudiantes que siguen el itinerario de Investigación Psicoeducativa que no tienen la intención de orientarse a los estudios de Doctorado, y consiste en una revisión teórica en profundidad de un tema, concepto o problema en el seno de un proyecto o línea de investigación.

² Por ejemplo: cómo trabaja el concepto interés en relación con el sentido (González-Rey, 2010).

³ Por ejemplo: cuál es la relación teórica entre intereses y el *connected learning* (Ito et al., 2013).

⁴ Según Kilbourne (2006) existen cuatro posibilidades de lógicas que orientan una revisión: 1) *No research has been done on the problem.* 2) *Some research has been done on the problem.* 3) *An abundance of research has been done.* 4) *There is an abundance of related literature* pp. 554 – 558.

intereses de aprendizaje – menos aún en el marco sociocultural – que nos permitan avanzar hacia nuevos proyectos.

Ejemplo paradigmático de esta tensión es el célebre artículo de Brigid Barron (2006): “*Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective*”. Barron, sin dejar de otorgar una importancia fundamental a los intereses (Collins, 2006), se limita a expresar algunas *conjeturas* de qué entiende por estos. Éste trabajo es importante, tanto porque aporta el concepto *ecología del aprendizaje*, que ha sido imprescindible para la investigación educativa sobre las *trayectorias individuales de aprendizaje*, cuanto porque inaugura el concepto *intereses* en el amplio abanico de la investigación desde posiciones socioculturales. A continuación me detendré a señalar otros trabajos que nos permiten considerar la complejidad del objeto.

Philip & Garcia (2013) en un ensayo, en el que, entre otros aspectos, alertan sobre el riesgo de asumir que las nuevas generaciones *per se* presentan un interés por la tecnología, subrayan la necesidad de trascender las representaciones simplistas de los mismos. Por su parte, las teóricas más sosegadas sobre los intereses, Renninger & Hidi (2016), han insistido en la doble naturaleza de los intereses, como un estado psicológico y como una variable motivacional. Además, es imprescindible alertar que nuestro objeto de estudio no se restringe a la investigación educativa y psicológica, sino que trasciende las ciencias sociales en general. Así lo indica Bergin (2016) en una importante revisión en la que procura conceptualizar los intereses bajo el influjo social; él, al igual que Krapp & Prenzel (2011) y Renninger & Hidi (2011), subraya la necesidad de considerar el carácter complejo y dinámico de los intereses. Estos ejemplos que hemos proporcionado, a nuestro juicio, nos permiten representar la compleja situación en la que se encuentra el estado del arte sobre los intereses de aprendizaje y la necesidad de ampliar la discusión y posicionar los acuerdos.

1.3 Desdibujamiento del sentido y las preocupaciones en torno a los intereses en la investigación educativa.

En el campo de la investigación educativa tener claridad sobre qué entendemos por intereses y su relación con otros conceptos es una tarea impostergable. Más aún, en los momentos actuales donde consideramos una nueva ecología del aprendizaje (Barron, 2004, 2006; Coll, 2013) en la que es notable cierto desdibujamiento del sentido en dos vías: (1) de la escuela en el nuevo escenario social (Coll, 2010b; Livingstone & Sefton-Green, 2016) y (2) la atribución de sentido por parte de los alumnos a los contenidos de aprendizaje a los que se enfrentan (Coll, 2009; Kumpulainen, 2014; Rajala, 2016). Las preocupaciones al respecto se han ampliado en la investigación educativa. No obstante, varias de ellas nos remiten sobre la misma cuestión: cómo conceptualizamos los intereses, y en consecuencia, qué diseños metodológicos empleamos para dar cuenta de los mismos (Renninger & Hidi, 2011).

Para graficar lo anterior, en el ámbito del *STEM*⁵ la preocupación es evidente en los países desarrollados sobre por qué las nuevas generaciones no están *interesadas* en las ciencias. Al respecto existe investigación fuera del marco sociocultural que focalizan en los intereses; por ejemplo los trabajos de la OCDE: en el 2006 se presentó un trabajo sobre cómo evolucionan los intereses hacia la ciencia y la tecnologías; en el 2008, la misma organización presentó:

⁵ Por sus siglas en inglés: ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas.

“*Encouraging student interest in science and technology studies*”. En la misma línea del interés por la ciencia, también encontramos el trabajo de Krapp & Prenzel (2011) en el que se presenta una amplia revisión del concepto y señala el carácter polisémico en la investigación educativa. En cambio, dentro del marco sociocultural, y en particular dentro de la concepción de las trayectorias personales de aprendizaje, se alude al concepto intereses desde diferentes opciones. Estas van desde la perspectiva ecológica del aprendizaje, *connected learning*, STEM⁶, hasta la personalización del aprendizaje (ver, por ejemplo: Azevedo, 2013b; Barron, 2006; Barron, Walter, Martin, & Schatz, 2010; Coll, 2016; Falk et al., 2015; Ito et al., 2013; Maul et al., 2016).

1.4 Interpelación a nivel práctico y cuestiones que orientan la indagación.

También he notado la ausencia de una conceptualización vigorosa en algunas experiencias en las que he participado como practicante del equipo GRINTIE (2016). Para explicarlo apelaré brevemente a un estilo narrativo. Por una parte, en lo que respecta a los eventos académicos, por ejemplo, durante el evento “*Focusing on the learner*” (organizado por el ESBRINA⁷ - 4 de noviembre del 2016) investigadores y representantes de centros educativos expusieron diferentes experiencias inspiradas en el *Diylab Philosophy*, en estas era recurrente la mención de los intereses. Gran parte de las experiencias se habían preocupado de tomar en cuenta los intereses de los alumnos, sin embargo, fue uno de los académicos invitados el profesor Sefton – Green quien se encargó de expresar que faltaba el *cómo* se ocuparon de aquello. Por otra parte, en el marco de nuestra participación en el proyecto de investigación “Aprender con sentido” del GRINTIE, luego de una conferencia sobre qué entendemos por la *personalización del aprendizaje* (2 de noviembre de 2016) con el profesorado del INS Anna Gironella de Mundet, uno de ellos mantuvo su preocupación respecto de cómo íbamos a “*ver los intereses*” “*¿se aplicarán tests?*”. Por lo tanto, podríamos argumentar que la ausencia de claridad en la conceptualización, también nos interpela a nivel práctico.

“¿Cuál es el sustrato teórico profundo que hay detrás de los intereses?” expresaba el profesor César Coll durante las Jornadas de Aprendizaje y educación escolar en el siglo XXI⁸. Este cuestionamiento nos hizo notar que, sin bien hay opciones teóricas desde donde podemos enfrentar el concepto, su conceptualización aún es muy porosa. En consecuencia, estamos frente a un notable *gap* teórico con importantes repercusiones prácticas. En ese sentido, luego de todo lo que he expresado sería iluso pretender, a través del presente, resolver estas cuestiones. Por el contrario, soy consciente que estas inquietudes demandan años, recursos y discusiones que permitan, poco a poco, su resolución. Ubicado en una posición más modesta, pero no menos responsable, a través de la presente revisión teórica intentaré responder a las siguientes preguntas para aportar nuevos elementos a futuras discusiones.

1. ¿Por qué es importante conceptualizar los intereses en el marco de una nueva ecología del aprendizaje, y en específico, dentro del marco sociocultural?
2. ¿Cuáles son los principales trabajos teórico – conceptuales vinculados a la investigación educativa que pretenden aportar significados sobre los intereses de aprendizaje?

⁶ Nos referimos a la investigación sobre el STEM vinculado a los trabajos orientados por el modelo sociocultural.

⁷ Grupo de investigación consolidado de la Universitat de Barcelona Esbrina — Subjectividades, visualidades y entornos educativos contemporáneos. <http://esbrina.eu/es/inicio/>

⁸ Noviembre 18 de 2016. Ver en: https://www.youtube.com/watch?v=XMY_hhtSdE0 (a partir de 1h24 min.)

3. ¿Cuáles son las principales investigaciones dentro de las aproximaciones socioculturales del aprendizaje que aluden a los intereses y cuáles son sus formas de definirlos?

1.5 Organización del texto

El presente trabajo está organizado en cuatro partes. En la primera nos preocupa explicitar la importancia de indagar con profundidad y conceptualizar de forma consistente los intereses en el marco sociocultural; para ello trazamos las líneas gruesas de la teoría, caracterizamos el nuevo escenario social y las implicaciones en la investigación educativa. La segunda está dedicada a describir el método de búsqueda de la información y los procedimientos empleados; el propósito de presentar este apartado en el cuerpo de este TFM estriba en que nos ayudará a dar cuenta de cómo nos hemos orientado dentro del complejo entramado de trabajos que remiten a los intereses. En la tercera parte presentamos las conceptualizaciones y desarrollos teóricos sobre los intereses que tienen repercusiones en la investigación educativa, y señalamos algunas limitaciones. En la cuarta parte indicamos los principales trabajos (10 en total) circunscritos al marco sociocultural que aluden a los intereses; al respecto, nos ocupamos de puntualizar cuáles son los desarrollos teóricos relevantes. Para finalizar, exponemos las principales conclusiones y comentarios finales.

PARTE I - IMPORTANCIA DE INDAGAR SOBRE LOS INTERESES EN EL MARCO SOCIOCULTURAL

En el marco de esta indagación nos preocupa argumentar por qué en la investigación educativa de orientación sociocultural es imprescindible construir una definición de los intereses de aprendizaje, que además, sea congruente con el acumulado de cambios que la sociedad enfrenta – que en el marco de este trabajo hemos preferido nombrar como: nuevo escenario social. Así pues, nuestro objetivo es arribar al final de esta primera parte con una argumentación y exposición de los principales elementos teóricos que guiarán una búsqueda y elaboración conceptual sobre los intereses de aprendizaje desde el enfoque sociocultural.

Con ese propósito, en primer lugar, caracterizamos algunos elementos teóricos: en general la importancia de las unidades de análisis, y de forma más precisa, reivindicamos la importancia de la actividad como unidad de análisis fundamental. En segundo lugar, caracterizamos el nuevo escenario social, las implicaciones en la educación y la importancia de afrontar de forma responsable una elaboración teórica sobre los intereses de aprendizaje bajo la consideración de la crisis en la atribución del sentido.

1. Elementos fundamentales del marco sociocultural para indagar sobre los intereses de aprendizaje

1.1 Importancia de las unidades de análisis

Para explicar dentro del ámbito de la psicología qué es una unidad de análisis, es necesario recuperar a Vygotsky (1995). Él había planteado, en los años 30 del siglo XX, una férrea crítica al estudio de lo psicológico por descomposición en elementos. Él señaló una metáfora muy contundente: al igual que en la química no es posible dar cuenta del agua si separamos los elementos que la constituyen, porque el hidrógeno arde solo y el oxígeno genera combustión *¿Cómo explicamos entonces que el agua apaga el fuego?* Al igual que la química tiene unidades de análisis para explicarlo, la psicología debía generar las propias que le permitan dar cuenta de

su objeto de estudio. Lo central de la metáfora del agua, está en destacar que la subjetividad no es producto de la suma de las partes que lo componen, sino que es un objeto cualitativamente distinto. Por lo tanto, una unidad de análisis es un producto de la abstracción que logra contener todas las características básicas de un sistema (Vygotsky, 1995).

Para la investigación en Psicología de la Educación esto es trascendental, ya que supone mirar los problemas científicos desde la complejidad de sus objetos de estudio. Un ejemplo fundamental son los segmentos de interactividad propuestos por Coll, Colomina, Onrubia, & Rochera (1994) que implican una evolución en el foco de análisis para dar cuenta de las prácticas educativas escolares; una unidad de análisis que contiene los elementos de la práctica educativa escolar en pleno movimiento, o como diría el propio Vygotsky: una célula viva.

En definitiva, construir una unidad de análisis implica pasar de un foco concentrado en los elementos, hacia uno en que los elementos constituyen un objeto distinto. Es sobre este punto donde reside la diferencia radical. La unidad de análisis propende a estudiar un objeto o sistema que es cualitativamente distinto a la mera yuxtaposición de los elementos que lo componen. [Cómo impacta esto en nuestra indagación, será expuesto más adelante y a medida que desarrollemos nuestra exposición].

1.2 Relevancia de la actividad como unidad de análisis en el marco socio cultural

El planteamiento teórico que soporta la actividad como foco de análisis no es sencillo y reúne tal dificultad que ha suscitado años de tratamiento y discusiones complejas. Sin embargo, procuraré aportar una explicación de la actividad que más adelante nos permita compartir algunos significados imprescindibles, por ejemplo, que los intereses de aprendizaje son también un producto de la actividad situada y la experiencia.

Para poder presentar una conceptualización de la actividad de forma rigurosa, nos ubicamos en la distinción que elaboran Kaptelinin & Nardi (2006) de la actividad en sentido amplio y en sentido restringido. En sentido amplio consideramos algunas de las aportaciones vygotkianas. Esto implica revisar una metáfora, que a juicio de Leontyev (1991), Vygotsky despliega del marxismo: el trabajo se organiza mediante la actividad del hombre sobre la naturaleza a través del uso de herramientas culturales, lo que permite transformar la realidad y generar otras herramientas más sofisticadas. En Vygotsky la actividad psicológica se organiza y se transforma mediante herramientas simbólicas/culturales, que una vez interiorizadas dan origen a sistemas psicológicos más complejos o diferentes. Respecto de las herramientas, existen al menos dos niveles: natural y cultural. En Marx y Engels, como ejemplo del primer nivel (natural), tenemos la mano, y en segundo nivel las herramientas materiales (culturales), por ejemplo, un martillo. En Vygotsky en un primer nivel los procesos psíquicos elementales (natural) y en segundo nivel los procesos psíquicos superiores (culturales) (Vygotsky, 1991).

Pasar de un nivel a otro, implica un proceso que se denomina interiorización. Ésta refiere a la transposición de lo cultural hacia lo individual. Es la conversión de las herramientas simbólicas en herramientas psicológicas que permiten regular la actividad del propio individuo y contribuyen a regular la de los/as demás. Por lo tanto, cuando nos referimos a actividad psicológica en el marco sociocultural, hacemos alusión a un tipo de interacción entre el sujeto y el objeto mediada por herramientas culturales o semióticas – que a través del uso social – devienen en herramientas psicológicas en el plano individual.

Respecto de la actividad en sentido restringido, nos referimos a un desarrollo teórico que se erige sobre la base de los aportes de Leontyev (1977), entre los que, para no desenfocar el propósito de este trabajo, extraemos la idea del sistema de actividad como unidad de análisis. Para ello es imprescindible recuperar un elemento teórico sustancial: *la distribución del trabajo*. Esto implica salir de una visión individual y solitaria de la actividad, para insertarla en un plano más amplio que nos permite referirnos al mismo en términos de actividad conjunta o contexto de actividad (Cole & Engeström, 2001). Es decir, ninguna relación sujeto – objeto mediada por herramientas culturales se da fuera de un contexto de actividad (sistema), sino que, en éste participan otros sujetos con diferentes tareas pero que comparten los objetos (o parcelas del mismo), intereses, necesidades, y las herramientas de mediación.

Al respecto, podríamos considerar como ejemplo a un equipo de investigación, en donde el trabajo está distribuido, se comparten herramientas de mediación, y la actividad se direcciona hacia la construcción de objetos de conocimiento de interés compartido, donde además se comparten ayudas y donde la actividad de un sujeto también es mediadora de la actividad de otro; es decir, se realizan procesos complejos de intercambio y construcción de significados. Por lo tanto, la actividad que despliega una investigadora de un equipo perdería sentido si para su análisis la excluimos de su sistema/contexto de actividad.

Desde nuestra posición teórica, el contexto no debe ser entendido como *lo que rodea* al individuo, sino como *lo que se entrelaza* (Cole, 1999). Esto implica asumir teóricamente que el contexto de actividad es el choque de actividades que genera un tipo de actividad cualitativamente distinta. En clave metafórica: si consideramos las actividades como hebras, una cuerda implicaría la expresión del encuentro (cualitativamente distinto) de las mismas. Por lo tanto, la cuerda como contexto.

Si articulamos estos elementos teóricos podemos afirmar que la actividad es una interacción intencional entre los sujetos y los objetos, donde se produce la transformación de ambos. Esta interacción está mediada por herramientas culturales y se orienta a alcanzar (elaborar, construir, transformar) objetos – materiales o simbólicos – que satisfagan necesidades individuales o colectivas. Esta actividad, no es la suma de actividades individuales, sino que es cualitativamente superior. Es un sistema de actividad que permite generar un espacio cultural y psicológico (en el que co-existe lo intersicológico y lo intrapsicológico) donde se produce la mediación semiótica y, en consecuencia, la interiorización de herramientas culturales, que así permiten regular y organizar la actividad individual y conjunta.

En síntesis: desde una mirada sociocultural los sistemas de actividad son espacios que hacen posible la construcción de significados y sentidos, así como la gestión, negociación, intercambio y ayuda en la construcción de los mismos, a través de herramientas de mediación cultural. Por lo tanto, nuestra hipótesis de trabajo fundamental es considerar que los cambios que se producen en la subjetividad de las personas (aprendizajes) son resultantes de la actividad situada en los diferentes contextos (Greeno & Engeström, 2014) y como observaremos más adelante, producto de la experiencia acumulada durante el recorrido a través de los diferentes contextos. En consecuencia, para una indagación y elaboración teórica consistente sobre los intereses dentro del marco sociocultural es imprescindible reivindicar, por una parte, la importancia de las unidades de análisis, y por otra, la actividad como unidad fundamental (Leary, Cole, & Miller, 2014).

2. ¿Por qué nos preocupan los intereses en el nuevo escenario social?

2.1 Nuevo escenario social, la nueva ecología del aprendizaje y las trayectorias personales de aprendizaje

Varios de los académicos de las ciencias sociales contemporáneas coinciden en que la humanidad está atravesando un cambio de época o un proceso de crisis social (Castells, 2004; Feldner, Vighi, & Zizek, 2014; Touraine, 2005). El avance de la tecnología ha provocado que gran parte de las relaciones humanas se encuentren mediadas por nuevas herramientas culturales de carácter digital y portable (Lalueza, Crespo, & Camps, 2008). Por ello, las prácticas humanas están inmersas en procesos complejos de transformación, de tal manera que, responden a un nuevo escenario social (Coll & Monereo, 2008). Ejemplos de lo anterior son las transformaciones en el mundo laboral⁹ y con ello la disponibilidad de una ingente cantidad de dispositivos tecnológicos, cada vez más sofisticados, que nos posibilitan, por citar un ejemplo concreto: generar contextos de actividad virtuales – por los que podemos transitar con rapidez y de forma simultánea – que nos permiten el intercambio y la construcción de significados y sentidos. En consecuencia, en el nuevo escenario social, al modificarse las relaciones y prácticas humanas, también se han transformado nuestras formas de enseñar, aprender, acumular y movilizar el conocimiento (Coll, 2013).

En este nuevo escenario existe una fuerte interpelación a la escuela como institución que favorece la movilidad social y que permite generar condiciones de igualdad de oportunidades (Livingstone & Sefton-Green, 2016; Rajala, Kumpulainen, Jaakko, Paananen, & Lipponen, en prensa). Estas posiciones, que durante décadas fueron certezas, están siendo cuestionadas. Al verse modificadas nuestras formas de enseñar y aprender, no sólo se han transformado los principales objetos de aprendizaje (contenidos), sino también, con quiénes, cuándo, dónde y para qué aprendemos. Es decir, nos situamos frente a una *nueva ecología del aprendizaje* (Barron, 2004, 2006; Coll, 2013) que se caracteriza por contener una ingente cantidad de contextos de actividad por los que es posible transitar y movilizarse con rapidez gracias a la conectividad inalámbrica; los dispositivos portables y las herramientas digitales. [Más adelante desarrollamos algunas ideas que nos permiten entender de mejor forma este concepto].

Con estas consideraciones, la escuela ya no se sitúa como el espacio educativo más importante ni sus agentes como los culturalmente más sofisticados. En la nueva ecología del aprendizaje, en cambio, los agentes educativos son muy variados y los aprendizajes que se producen fuera de la escuela son igual de – y en ocasiones podrían ser más – relevantes que los que se generan dentro (Coll, 2015; A. Collins & Halverson, 2010), esto no implica para la investigación y práctica educativa presuponer un antagonismo dentro – fuera, sino algo más complejo, considerar las conexiones entre los contextos y los aprendizajes subyacentes.

Esta nueva situación ha permitido argumentar y establecer un amplio consenso en torno a que el aprendizaje no es un proceso que se da en períodos concretos de la vida, o en instituciones específicas, sino que ocurre a lo largo y ancho de la vida (Collins, 2006; Meltzoff, Kuhl,

⁹ Es necesario visualizar una transformación del mundo laboral que trasciende el modelo tradicional de perfiles profesionales fijos, que se desenvuelven en un mismo espacio/institución/práctica durante toda la vida. En su lugar, el nuevo escenario social demanda perfiles profesionales elásticos que sean capaces de adaptarse y generar mejores condiciones de empleo y producción basados en el conocimiento (Coll & Monereo, 2008; A. Collins & Halverson, 2010).

Movellan, & Sejnowski, 2009). Por lo tanto, a nivel metodológico esto ha supuesto que, para dar cuenta del proceso de construcción de aprendizaje, es necesario movilizarse hacia una nueva unidad de análisis: *las trayectorias individuales de aprendizaje* (Coll, 2014; Erstad & Sefton-Green, 2013; Sefton-Green, 2015) entendidas como el conjunto de experiencias de aprendizaje producto de la participación del sujeto en diferentes contextos de actividad (Membrive, 2016).

2.2 La doble crisis del sentido y el lugar de los intereses en las nuevas orientaciones educativas.

Las nuevas condiciones sociales nos ubican en una doble crisis del sentido de la institución escolar como mecanismo cultural de preservación y creación de experiencia humana (Barberá, Mauri, & Onrubia, 2008; Coll, 2010a). Por una parte, la escuela que respondía a los avatares e intereses de la revolución industrial se ve fuertemente cuestionada al interior de la revolución tecnológica (Collins & Halverson, 2010), por ello, el sentido de la escuela se ve desdibujado al corresponder sus propósitos, objetivos y contenidos cada vez menos con el nuevo escenario social (Coll, 2010b; Rajala et al., en prensa). Por otro lado, el impacto del problema a nivel individual se observa cuando las nuevas generaciones de aprendices, al no alinearse sus intereses con los de la institución educativa, tienen dificultad para atribuir sentido a los objetos de aprendizaje (contenidos) a los que se enfrentan (Coll, 2009; Kumpulainen, 2014; Rajala, 2016).

Es pues, esta preocupación por la *atribución del sentido* la que nos convoca a los intereses. Ya que como ha señalado Coll (2016) son los intereses o – como el autor lo señala – *la voz* de los sujetos y el reconocimiento de su capacidad de decisión las que marcan una diferencia sustancial entre la *personalización del aprendizaje*¹⁰ y otras opciones educativas. De igual forma ocurre con el *connected learning*, opción teórica, que según Maul et al. (2016), se presenta como un modelo sintético de aprendizaje que contiene – entre otros fundamentos – a la teoría sociocultural; dentro del *connected learning* también se hace referencia al interés, unas veces como principio constitutivo, *interest powered* (Maul et al., 2016); y otras veces se presenta de una forma más difusa dentro de su estructura teórica, por ejemplo, *interest – driven learning* (Ito et al., 2013).

Es necesario señalar que recurrimos a estas dos grandes opciones, tanto a la *personalización del aprendizaje* (Coll, 2016), como al *connected learning* (Ito et al., 2013) por tres razones. Primero, porque ambas emergen al plano de la práctica e investigación educativa como posibles fuentes de solución a la problemática del desdibujamiento del sentido. Segundo, porque ambas opciones inscriben sus preocupaciones, y su forma de entender el aprendizaje, en el amplio marco teórico sociocultural, y de forma más específica, en el nuevo escenario social. Y tercero, porque consideramos que tanto en la personalización del aprendizaje y el *connected learning* está implícita una preocupación por reducir las brechas sociales y educativas o por alertar sobre la ampliación de las mismas en la nueva ecología del aprendizaje (Coll, 2016; Ito et al., 2013; Maul et al., 2016).

Es sobre este punto donde conviene señalar que nuestra preocupación sobre los intereses de aprendizaje lleva inmanente una preocupación por contribuir a la equidad social: si consideramos

¹⁰ Vale precisar que la *personalización del aprendizaje* no es considerado en la literatura de una manera unívoca (Feldstein & Hill, 2016). La forma dominante es aquella que está relacionada al desarrollo de software y sistemas computacionales que orientan el aprendizaje (p.e. *learning analytics*). En el marco de esta indagación, asumimos la personalización como lo explica Coll (2016).

que la escuela cada vez tiene mayores complicaciones para convertirse en un espacio para la garantía de la movilidad social (Livingstone & Sefton-Green, 2016), los intereses de aprendizaje podrían considerarse en el núcleo de la igualdad de oportunidades en el nuevo escenario social.

3. Entre lo políticamente correcto y lo académicamente responsable

En la investigación y prácticas educativas – independiente de su orientación teórica – hay una posición que se ha vuelto recurrente en los últimos años que prefiero resumir de la siguiente manera: para una práctica educativa exitosa es preciso tomar en cuenta *los intereses* de las/os alumnos. Ahora bien, alrededor de esta aseveración habría un sentido común en el que el constructo *intereses* está ampliamente difundido en los marcos de específicos de referencia (científicos y prácticas educativas), y en consecuencia, estaría por demás detenerse a cuestionar ¿qué son los intereses? No obstante, y como ya hemos señalado de forma reiterada, hay una amplia gama de trabajos que resaltan la importancia de los intereses pero que se limitan a una mera enunciación, o que por el contrario, pierden de vista el carácter dinámico y complejo de los intereses (Bergin, 2016; Renninger & Hidi, 2011). Por lo tanto, parecería que recurrir al discurso de la importancia de los intereses se ha constituido en algo, por señalarlo de algún modo, políticamente correcto; o mejor expresado, educativamente correcto. Empero, sin conceptualización rigurosa, esto se constituye a mi juicio en un lugar común en donde nos queda, por responsabilidad académica, movernos más allá de las – como dirían Philip & Garcia (2013) – *superficial conceptualizations of student interest*.

Es menester, en el complejo ámbito la investigación educativa relacionada con los intereses, observar la reiterada falta de coherencia entre las formas de definir los intereses y las formas de estudiarlos (Krapp & Prenzel, 2011; Renninger & Hidi, 2011), y a nuestro juicio, también vale revelar dos tipos diferentes de preguntas. Primero, qué son los intereses, y luego qué son los intereses de aprendizaje. Esta última cuestión nos demanda introducir un elemento que vertebra cualquier desarrollo teórico al respecto: qué entendemos por aprendizaje. Así pues, a nuestro juicio conviene alertar sobre la posible discontinuidad entre las formas de asumir el aprendizaje y las posibles formas de conceptualizar los intereses de aprendizaje. En ese sentido, consideramos que si asumimos que la actividad psicológica es la unidad de análisis fundamental en el marco sociocultural, y las trayectorias individuales de aprendizaje como unidad de análisis adecuada con el nuevo escenario social, podemos expresar que:

El eje teórico que orienta una indagación sobre los intereses de aprendizaje, y que serviría para la elaboración conceptual sobre los mismos, radica en considerar que los intereses de aprendizaje son también un producto de la experiencia cultural (Ito et al., 2013; Korobkova, 2014), que como plantearía Vygotsky respecto de las funciones psicológicas superiores, aparecen dos veces en escena: primero afuera, es decir, en la sociedad (interpsicológica) y luego al interior del propio sujeto (intrapsicológico). Por lo tanto – y siguiendo la lógica desarrollada en el aparatado dedicado a explicar la importancia de la generación de las unidades de análisis –, en el nivel metodológico no podríamos considerar el interés de aprendizaje como un elemento aislado, sino como un fenómeno que subyace de la actividad situada y la experiencia.

PARTE II - MÉTODO DE BÚSQUEDA Y PROCEDIMIENTOS

1. Consideraciones generales

Dada la naturaleza de la literatura en torno al concepto *intereses de aprendizaje*, que por un lado abunda en referencias, y por otro, es escaso en definición en el marco sociocultural, consideramos dos lógicas de indagación teórica (Kilbourne, 2006): (1) algunas investigaciones sobre el problema y (2) abundante revisión sobre el problema. En consecuencia, por una parte, nos preocupamos en ubicar las principales líneas, trabajos y desarrollos teóricos sobre nuestro objeto; y por otra, procuramos construir un método de indagación que nos permita reunir los aportes y consensos.

Además, en el marco de este trabajo asumimos que la investigación y reportes de experiencias e innovaciones en ciencias sociales¹¹, en general, y en educación, en específico con mayor frecuencia ocupan espacios como *blogs* y páginas web por donde empieza a ser habitual el recorrido académico. En la misma línea, en el caso del *connected learning* se observa una tendencia a que sendos trabajos, en donde participan sesudos investigadores, sean publicados de manera libre (ver por ejemplo: Garcia et al., 2014; Ito et al., 2009, 2013). Por lo tanto, también se han considerado algunos blogs reconocidos en el ámbito de la educación.

Como aspectos generales para la indagación teórica observamos los siguientes criterios de búsqueda: (a) base de datos: Web of Science (woc). (b) Temporal, del 2000 al 2017. (c) Tipo de documento: se incluyen todos. (d) Área temática: se incluyen todos; esto debido a que al trabajar en investigación educativa surgen resultados importantes si consideramos las diferentes disciplinas. Las palabras clave están en inglés, esto bajo la consideración de que la dinámica de producción académica (evidente en el motor de búsqueda empleado) exige que los resúmenes y palabras clave estén en inglés.

Así pues, estructuramos nuestro método para la revisión en dos fases. La primera se articula de dos niveles intercalados; y está focalizada en las bases de datos. La segunda fase, independiente de la primera, se ocupa en la indagación en blogs. Como resultante de la puesta en marcha de estas dos fases se ha procedido a seleccionar los principales artículos de la literatura que tienen fuerte contenido teórico y conceptual, independiente de su marco teórico general, en los que el foco son los intereses o que aporten significados relevantes sobre los mismos. Estos artículos son en total 7 (ver **Tabla 1**). A continuación exponemos las fases con sus respectivos niveles, objetivos, procedimientos y descripción general de resultados.

2. FASE I – Bases de datos

2.1 Primer nivel – reconocimiento de principales conceptos y términos relacionados

En el primer nivel consideramos que el texto *Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective* de Barron (2006) es la puerta de entrada del concepto *interés* a las aproximaciones socioculturales del aprendizaje. A través del motor de

¹¹ Esto podría deberse a que en las ciencias sociales y en humanidades los *papers* que se publican alcanzan un impacto minúsculo. Se ha señalado, por ejemplo, que alrededor del 82% en humanidades no se citó (Ver. <http://blogs.lse.ac.uk/impactofsocialsciences/2015/04/09/academic-promotion-scholars-popular-media/>). Consideramos que estos debates no pueden ser obviados en futuras indagaciones teóricas.

búsqueda *Web of Science* se acude a los textos que han citado el artículo mencionado. Los objetivos de este nivel son dos: el *primer objetivo* es identificar las palabras clave en relación a la investigación sobre los intereses de aprendizaje (de ahora en adelante conceptos principales – *main concepts*). Y, el *segundo objetivo* es identificar las palabras clave que albergan las opciones teóricas u otros constructos teóricos vinculados al marco sociocultural (de ahora en adelante serán nombrados como términos relacionados – *related terms*). Como guía para este procedimiento se siguen algunas recomendaciones de *búsqueda de precisión* (The Ohio State University, 2016, pp. 64–70).

El proceso es el siguiente: mediante el motor *Web of Science*¹² (*woc*) se busca el artículo de Barron (2006), a continuación se reúnen los artículos que citan el trabajo. Luego, a través de la herramienta *refinar resultados* se procede a hacer una búsqueda del término *interest*. A partir de ello se identifican los *principales conceptos* de la investigación vinculados a los intereses de aprendizaje. En cambio, para definir los *términos relacionados*, se ha seguido una lógica de búsqueda en espiral (también llamado bola de nieve), primero se han definido los términos *ad hoc* cercanos o vinculados al marco sociocultural¹³, luego se descartaron y agregaron nuevas palabras clave en función de los resultados generados por las sub-búsquedas.

Los resultados de este primer nivel son los siguientes:

1. Según el motor de búsqueda de *Web of Science* (*woc*) existen un total de 162 documentos que citan el artículo de Barron (2006), de los cuales 129 están en *woc*.
2. A través de la herramienta *refinar resultados* con la palabra *interest* se encontraron 42 documentos. (Ver **Anexo 1**).
3. A través de las sub-búsquedas se encuentran y definen los principales conceptos relacionados con la investigación sobre los intereses de aprendizaje. Están representados con las siguientes palabras clave: *interest of learning; interest driven; interest related; STEM interest; interest value; interest – based; trigger interest; engagement; interest development; school – prompted interest*.
4. Las opciones teóricas u otros constructos teóricos vinculados al marco sociocultural, denominados en el presente trabajo como *términos relacionados*, están representados en las siguientes palabras clave: *connected learning; stem; personalized learning; self-sustained learning; learning lives/ learning pathways/ learning journey/ learning trajectories; CHAT/Cultural Historical Activity Theory/ activity theory; learning ecology; sense – making; sociocultural; life-long learning; self-directed; bridging learning/cross boundaries*.

2.2 Segundo nivel – vínculos entre los principales conceptos y términos relacionados

¹² Se realiza un corte definitivo de la búsqueda en mayo del 2017. No obstante, se incluyen los artículos de meses posteriores que están en publicación que aparecen en los motores de búsqueda.

¹³ Se lo realizó a partir de nuestra aproximación al enfoque sociocultural producto de mi trayectoria por el MIPE y como practicante del GRINTIE.

En el segundo nivel se propone un objetivo general: construir un listado de los principales trabajos académicos reportados en la investigación educativa, inscritos o relacionados al marco sociocultural, que aludan a los intereses. Para este propósito se plantean los siguientes objetivos específicos. El *primer objetivo* es clasificar los documentos que citan a Barron (2006) según el listado de las palabras clave, tanto de los principales conceptos, como de los términos relacionados. El procedimiento es el siguiente: una vez que en el motor de búsqueda *Web of Science* se muestran los 42 documentos, se emprenden sub-búsquedas tanto de los *principales conceptos* como de los *términos relacionados*¹⁴. A partir de los resultados en el motor de búsqueda, se atribuyen etiquetas a los artículos, de esta manera se construye una identificación de los artículos basados en una indagación de las palabras clave. El *segundo objetivo* es seleccionar los documentos que presentan relaciones entre las palabras clave, y además, depurar los artículos que no aportan información a la indagación. Para este último propósito se consideran los siguientes criterios: a) no contener *principales conceptos*, b) no contener *términos relacionados*; y a posterior, con lecturas de los resúmenes, y revisiones parciales de los artículos orientados con nuestro marco teórico, los siguientes criterios: c) aquellos que reportan información para potenciar los intereses¹⁵, d) referencia superficial a los intereses.

Los resultados del segundo nivel son:

1. 42 artículos etiquetados según las búsquedas de palabras clave (principales conceptos y términos relacionados). (Ver: **Anexo 2**)
2. Se consideran 10 artículos académicos reportados en la investigación educativa, inscritos o relacionados al marco sociocultural, que aludan al estudio de los intereses (ver **Tabla 2**). Todos los artículos son informes de investigación, de los cuales nueve están publicados en revistas del Q1 de áreas vinculadas a la educación según *Scimago Journal Ranking* (SJR). Mientras que, sólo un artículo no aplica para esta clasificación.

3. FASE II – indagación en blogs

El objetivo general del tercer nivel es identificar los principales trabajos, acuerdos y aproximaciones al concepto *intereses de aprendizaje* que circulan en blogs que puedan aportar en la construcción de este trabajo. El procedimiento seguido es el siguiente: primero se han realizado búsquedas de los principales espacios, como blogs u otros, donde académicos/as dedicados a la investigación educativa en la nueva ecología del aprendizaje comparten sus trabajos y preocupaciones. En ese sentido, se han reconocido un amplio espacio al interior del *connected learning*, es por ello que se ha preferido considerar sólo los principales blogs al respecto. Al considerar que los motores de búsqueda disponibles en los blogs no son precisos, se han realizado búsquedas de reconocimiento con la palabra *interests* y búsquedas más específicas con las palabras “*interest – driven*” “*interes – powered*” (puesto que estos son los principales conceptos vinculados al *connected learning*).

Los resultados son:

¹⁴ Las sub-búsquedas de los principales términos y términos relacionados se realizan con comillas, por ejemplo, “*interest – driven*” – “*connected learning*” para evitar la dispersión en la búsqueda.

¹⁵ Debido a que en el presente desarrollo, no nos interesan los documentos que reporten experiencias para fomentar el interés, en su lugar nos interesa determinar las fuentes teóricas de las que se alimenta, y para ello ya consideramos suficientes los resultados del primer nivel.

1. Los blogs que se consideran para la indagación son: (1) Digital Media + Learning: The Power of Participation - DML Central; (2) DML – Research Hub; (3) Connected learning Research Network.
2. Listado de trabajos (entre editoriales, reportes, entrevistas y libros) que aluden a los intereses en los blogs. (Ver **Anexo 3**).
3. Reconocimiento de la introducción de *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media* (Ito et al., 2009) como uno de los trabajos fundamentales que aportan significados sobre los intereses, en concreto, *interest driven*.(Ver **Tabla 1**).

PARTE III - PRINCIPALES TRABAJOS TEÓRICO – CONCEPTUALES SOBRE LOS INTERESES Y SUS LIMITACIONES

En esta tercera parte presentamos los principales trabajos de orden conceptual y teórico sobre los intereses que aportan significados relevantes al ámbito educativo. Hemos considerado siete trabajos en los que destacan las aportaciones de Renninger y Hidi (2011; 2016), a partir de ello, procuramos definir los intereses de tal forma que se encuentren integrados los principales elementos sobre los que existe cierto grado de consenso en la literatura. Además, dedicamos un apartado a explicar la teoría de las cuatro fases de desarrollo de los intereses (Hidi & Renninger, 2006). Para finalizar, procuramos presentar algunas limitaciones para trabajar en la investigación y práctica educativa desde el marco sociocultural.

1. Los trabajos fundamentales que aportan significados explicativos sobre los intereses

Una vez que atravesamos los enunciados superficiales nos introducimos en un complejo campo de conceptualizaciones que se extienden bajo diversas concepciones teóricas. En ese sentido, un primer aspecto sobre el que llamamos la atención está en resaltar la importancia de evidenciar los marcos teóricos generales en los que se trabaja a fin de estructurar una teoría coherente sobre los intereses (Renninger & Hidi, 2011). Con lo cual, los resultados que se derivan de los estudios que tienen como objeto los intereses, dependen de cómo éstos se conceptualizan y cómo entendemos su desarrollo en una teoría más amplia (Krapp & Prenzel, 2011).

Estas consideraciones que parecerían obvias, son necesarias precisar por dos motivos. Por una parte, debido a que existe una abundante producción académica desde distintas posiciones que argumentan la importancia de los intereses, empero, no contiene un criterio unívoco y consistente, o no muestran una indagación conceptual profunda acerca de los intereses. Y por otra debido a que, si bien es cierto, la preocupación del presente trabajo se inserta dentro del amplio programa de investigación sociocultural, hemos considerado que estas preocupaciones trascienden nuestro marco teórico, y que el concepto demanda un panorama más general sobre el estado del arte. Lo que ha dado lugar a considerar siete trabajos fundamentales (ver **Tabla 1**). No nos detendremos a describir la amplitud de sus desarrollos, en su lugar nos concentraremos en explicar los principales elementos teóricos con la finalidad de intentar elaborar una integración teórica.

	Autores/año	Título	Tipo	Enfoque	Significados
1	Azevedo, F. S. (2011)	Lines of Practice: A Practice-Centered Theory of Interest Relationships. <i>Cognition and Instruction</i> , 29(2), 147–184.	Informe de investigación cualitativa	Sociocultural	Líneas de práctica
2	Barron, B. (2006).	Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. <i>Human Development</i> , 49(4), 193–224.	Informe de investigación cualitativa	Sociocultural; teoría ecológica	Conjetures about interest
3	Hofer, M. (2010)	Adolescents' Development of Individual Interests: A Product of Multiple Goal Regulation? <i>Educational Psychologist</i> , 45(3), 149–166.	Desarrollo teórico	Motivacional	Interest development
4	Ito, et. Al. (2009)	Introducción de: Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media.	Libro	Sociocultural	Interest –driven
5	Ito, et. Al. (2013)	<i>Connected learning: An agenda for research and design</i> . Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.	Libro	Sociocultural	Interest powered / interest driven
6	Krapp, A., & Prenzel, M. (2011).	Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings. <i>International Journal of Science Education</i> , 33(1), 27–50.	Estado de la cuestión	Varios	Interest in science
7	Renninger, A., & Hidi, S. E. (2016).	<i>The power of interest for motivation and engagement</i> . New York and London: Taylor & Francis Group.	Libro /Estado de la cuestión	Cognitivo /Motivacional	Interest/ Interest development

Tabla 1. Principales trabajos que aportan significados relevantes sobre los intereses.

2. ¿Qué son los intereses?

No cabe la menor duda que Ann Renninger y Suzanne Hidi son las principales autoras sobre el constructo intereses en el ámbito de las ciencias sociales, y en específico, de la psicología. En el año 2016 realizaron una publicación que es la producción de mayor envergadura conceptual respecto de los intereses: *The power of interest for motivation and engagement*. En este libro están sistematizados años de producciones académicas cuyo foco parecería concentrarse en el desarrollo de los intereses de aprendizaje, *Interest development*. Además, y no muy distantes, Krapp & Prenzel (2011) a través de su amplísima revisión teórica, denominada *Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings*, han cimentado las primeras bases para caracterizar el estudio de los intereses hacia la ciencia en el ámbito educativo.

Los aportes de las y los autores que hemos señalado, se han constituido en una fuente indiscutible de consulta y apreciación de los intereses. Y además, en el caso de Hidi y Renninger, vale precisar que el texto al que hacemos alusión, es una síntesis de algunos trabajos empíricos y de orden teórico que nos parecen fundamentales (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2011). En estos trabajos podemos encontrar los significados más importantes en la literatura sobre los intereses que, insertos en discusiones académicas, en el futuro nos podrían ayudar a conceptualizar los intereses de aprendizaje.

Para Renninger & Hidi (2016) los intereses involucran una doble calidad psicológica manifestada en un mismo fenómeno¹⁶; (a) como un estado psicológico, implicación (*engagement*) y (b) como variable motivacional, implicación comprometida (*re-engange*). De ahí su empeño en sostener la doble naturaleza de los mismos, cognitiva y afectiva (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2011). A continuación, realizamos un esfuerzo teórico para intentar articular los principales aportes:

¹⁶ “As a psychological state, interest is characterized by increased attention, effort, concentration, and affect during engagement. As a motivational variable, the term makes a distinction between shorter-term or situational interest and longer-term or individual interest, which is characterized by reengagement over time” (Renninger & Hidi, 2016, p. 9).

El interés se entiende como un fenómeno – que se manifiesta en calidad de significado – que subyace la interacción entre el individuo y su entorno (Krapp & Prenzel, 2011). De esta manera, el interés es el significado que se otorga a una relación *específica* (estado psicológico - compromiso) entre el sujeto y un objeto (ideal o material, otro sujeto). Relación que tiende a reactivarse/implicarse de forma comprometida (*to re-engage*) y/o manifestarse en períodos de tiempo definidos por la predisposición motivacional (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2016). Además, vale destacar dos aspectos cruciales. Primero, el carácter específico que tienen los intereses (Krapp & Prenzel, 2011; Renninger & Hidi, 2011, 2016), es decir, el interés siempre está orientado a objetos específicos. Podríamos tomar como ejemplo el marco de este TFM: mi interés se orienta a un objeto abstracto específico que son los intereses de aprendizaje. Y segundo, que la dirección, potencialidad y desarrollo/reducción de los intereses, están mediados/determinados por la experiencia previa (Azevedo, 2011; Barron, 2006; Barron et al., 2010; Bergin, 2016; Renninger & Hidi, 2016) esto implica considerar que los intereses no son estables, sino dinámicos: lo que hoy no parecería ser *interesante* a un sujeto, mañana puede suscitar inquietudes o viceversa (Renninger & Bachrach, 2015). En la misma línea, Hofer (2010) aporta desde un enfoque motivacional, que un objeto es potencialmente interesante cuando se relaciona con los logros en el desempeño de tareas en la experiencia del sujeto. Esto podría relacionarse con lo que Krapp & Prenzel (2011) apuntan como el principio de auto-intencionalidad, que refiere a que el interés es generalmente compatible con los valores y principios que tiene el sujeto previo a relacionarse con un objeto. Esto último, bajo la lógica del nuevo escenario social que hemos caracterizado, es fundamental, ya que, las experiencias o trayectorias previas se constituyen en catalizadoras de nuevas oportunidades de aprendizaje (Barron, 2006; Barron et al., 2010; Ito et al., 2009).

2.1 El modelo de cuatro fases del desarrollo de los intereses propuesto por Renninger & Hidi

Primero es necesario realizar tres puntualizaciones. La primera es que las autoras señalan que el término fases no se debe confundir con el de etapas (*phases* con *stages*) debido a que las fases pueden variar en longitud y características, en y entre sujetos, considerando su temperamento y la experiencia previa (Renninger & Hidi, 2016). La segunda puntualización es que el modelo planteado tiene un paralelismo con otro de los grandes aportes sobre el desarrollo de los intereses realizado por Krapp & Prenzel (2011), por lo tanto, podríamos señalar que existe cierto nivel de acuerdo como lo señalan las propias autoras (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Hidi, 2011). Tercera puntualización, y en la misma línea del consenso, algunos trabajos reconocen en la literatura, incluso fuera de su marco de referencia general, al modelo de cuatro fases como herramienta para dar cuenta de la evolución de los intereses (Azevedo, Mann, Lee, Cain, & Bell, 2016; Falk et al., 2015). Y la cuarta y última, es que el modelo de cuatro fases del desarrollo del interés se construye en el ámbito educativo (Hidi & Renninger, 2006; Renninger & Bachrach, 2015), así que, podemos referirnos en concreto a los intereses de aprendizaje.

La primera fase se define como **interés impulsado por la situación** (*triggered situational interest*), esta se refiere a un estado psicológico en que las consideraciones de los sujetos sobre su interés hacia un objeto, pueden ser positivas o negativas; en consecuencia, podrían o no concluir en una implicación sostenida (*engage sustained*). Las autoras consideran que factores externos son los desencadenantes de este estado psicológico (Hidi & Renninger, 2006), que a su vez dependen de las ayudas ofrecidas por otras personas, de la experiencia previa y las necesidades individuales del sujeto. Si el sujeto es capaz de establecer conexiones entre el objeto, su

experiencia previa y sus habilidades, podría conducir su interés hacia una segunda fase denominada **interés mantenido por la situación** (*a maintained situational interest*) en el que el sujeto empieza a experimentar una actitud positiva y persistente hacia el objeto, que le permite continuar dotando valor al contenido de su interés. No obstante, esta actitud de profundización del interés hacia el objeto sigue dependiendo de las características externas del medio que incluye otras personas, actividades y recursos (Renninger & Hidi, 2016). Como hemos observado hasta ahora, en estas dos primeras fases, el énfasis para el apareamiento y sostenimiento de los intereses está puesto sobre los factores externos; mientras que, como desarrollaremos a continuación, en las dos fases siguientes el interés comienza a depender de factores individuales.

La tercera fase en que el **interés emerge en el plano individual** (*emerging individual interest*) se caracteriza por ser un estado psicológico en que empieza a garantizarse una predisposición duradera hacia el objeto que le permite al sujeto implicarse de forma comprometida (*to re-engage*) con el mismo de forma independiente de la situación que activó su interés. De esta manera, el sujeto comienza a autoregular su interés y a priorizar sus propias preguntas sobre aspectos relacionados con el objeto que le interesa. Sobre este punto vale subrayar que los sujetos en esta fase seguirían demandando ayudas para sostener su interés, ya que este podría decaer si, por ejemplo, choca con dificultades. Además, en esta fase los sujetos comienzan a buscar y generar oportunidades que le permitan vincularse con el objeto (Hidi & Renninger, 2006). A medida que se agudiza la predisposición hacia el objeto, el sujeto podría situarse en una cuarta fase en el desarrollo del interés, esta se denomina **interés individual bien desarrollado** (*well-developed interest*), que implica un estado psicológico del sujeto en que está garantizada una implicación comprometida (*to re-engage*) hacia el objeto. En esta fase el sujeto se regula con mayor facilidad, y además, su interés persiste a pesar de las frustraciones y dificultades. Podríamos concluir que las dos primeras fases se manifiestan en términos de entrada (*input/income*), mientras que las dos fases siguientes como salidas (*out-put/outcome*).

3. Principales limitaciones

Sobre este punto, conviene señalar que el intento de integración teórica que antecede, así como el modelo de cuatro fases que hemos explicado, merecen situar dos grandes limitaciones que exponemos a modo de observaciones generales:

Primero, nos parece imprescindible insistir sobre la importancia de la continuidad desde una teoría general hacia una teoría específica. Esto implica reconocer que los marcos teóricos generales en las que se inscriben las conceptualizaciones parten de distintas concepciones de lo psicológico. Esto supondría algunas complicaciones a la hora de dar consistencia a los acuerdos que puedan existir en torno a los intereses como fenómeno psicológico. Por lo tanto, a mi juicio, eso nos empuja al viejo debate en psicología: el dilema de la integración teórica.

Segundo, y vinculado a lo anterior, consideramos que cualquier desarrollo teórico contiene – unas veces de forma explícita y otras de forma implícita – formas de entender el aprendizaje que median en las prácticas educativas. Cuando el modelo de cuatro fases es planteado como una herramienta explicativa del desarrollo de los *intereses de aprendizaje* (Hidi & Renninger, 2006) también plantea repercusiones para la práctica educativa. Por lo tanto, no hacer explícita la concepción de aprendizaje, nos alerta sobre una posible discontinuidad entre una teoría general sobre el aprendizaje y una teoría específica sobre los intereses de aprendizaje. Considero a esto de elevada importancia, debido a que las prácticas para promover los intereses que puedan

desprenderse de este modelo tendrían limitaciones, puesto que el objeto de mejora podría reducirse a los intereses. Por el contrario, lo que nos ocupa en último término es el desarrollo del aprendizaje y la práctica educativa en el nuevo escenario social, en donde a nuestro juicio el interés es un elemento importante, pero no el único.

PARTE IV –TRABAJOS EN EL MARCO SOCIO CULTURAL QUE ALUDEN A LOS INTERESES DE APRENDIZAJE Y PRINCIPALES DESARROLLOS TEÓRICOS

Para iniciar este apartado consideramos necesario indicar que, tal como se puede observar en la **Tabla 1**, aquellos trabajos fundamentales que hemos considerado dentro del enfoque sociocultural y que incluimos en la integración teórica que hemos desarrollado en apartados anteriores, subsidian un aspecto medular en las características de los intereses que remite a la potencialidad y cambio que sufren los mismos de acuerdo a las experiencias previas. Tanto en el trabajo de Barron (2006) como en el amplio aporte de Azevedo (2011) hay una preocupación por encadenar los intereses de modo que expliquen la evolución de los significados que los sujetos elaboran en sus trayectorias de aprendizaje y en los cruces de frontera contextuales. De igual manera, los conceptos *interest – driven* e *interest powered* (vinculados al *connected learning* y que han sido relevantes dentro de la búsqueda empleada en este trabajo), que apenas aparecen insertas en las grandes conceptualizaciones sobre los intereses, podrían vehicularse –como ya lo observaremos más adelante– dentro de la tendencia a asumir a los intereses como impulsores de la actividad de aprendizaje.

Estos conceptos y desarrollos teóricos, que a nuestro juicio son los más relevantes en la intención de definir e investigar los intereses de aprendizaje en el marco teórico sociocultural, constituyen además las elaboraciones más sobresalientes de los trabajos empíricos que han sido seleccionados como producto de la búsqueda que hemos efectuado, tanto en las bases de datos como en la indagación en los blogs (**Tabla 2** y **Anexo 3** respectivamente). Por lo tanto, en esta cuarta y última parte, en lugar de indagar con profundidad sobre los procedimientos y principales resultados de las investigaciones y/o de los trabajos expuestos en los blogs, nos dedicamos a puntualizar aquellos desarrollos teóricos que sostienen los desarrollos empíricos.

1. Los aportes y conjeturas de Brigid Barron (2006)

Entre los aportes más relevantes de Brigid Barron a la teoría de orientación sociocultural consideramos subrayar dos en específico. Primero, evidenciar que los sujetos no solo son capaces de aprovechar las diferentes oportunidades de aprendizaje, sino también son capaces de generarlas (Barron, 2004, 2006; Barron et al., 2010). Segundo, al postular la metáfora de ecología del aprendizaje, de alguna manera nos permite una integración teórica entre las dos visiones consolidadas sobre lo que entendemos por *contexto*. Veamos: por un lado, como lo que rodea al individuo, y por otro, como lo que se entrelaza (Cole, 1999). Respecto del primero, ubicados en la teorización de la ecología del desarrollo humano (Bronfenbrenner, 1987), nos referimos al sujeto con la tarea que desarrolla, y los factores externos más amplios (profesor, padres, instituciones...etc.) como aquello que moldea el desarrollo de esa tarea. Cuando hacemos referencia a lo que entrelaza, como ya hemos señalado, nos ubicamos en una aproximación teórica propia de la tradición sociocultural (Cole, 1999).

En ese sentido, el concepto ecología del aprendizaje refiere al conjunto de contextos de actividad –virtuales o físicos– que proporcionan una variedad de posibilidades de generar aprendizajes, y que además, pueden ser aprovechadas y/o generadas a través de las prácticas realizadas por los sujetos. Estos contextos comportan una configuración única de: recursos, relaciones, prácticas y exigencias (Barron, 2004, 2006). Al considerarse como un conjunto, representa una formación histórica de cómo las sociedades han aprendido en un período determinando. Este supuesto es la piedra fundamental del aprendizaje a lo largo y ancho de la vida, puesto que el sujeto participa simultáneamente en diferentes contextos de actividad dispuestos en la cultura. Es decir, participa de forma diacrónica (en un momento dado de su vida – a lo ancho), y también, de forma sincrónica (en diversas fases de la vida – a lo largo).

Barron (2006) se ocupa de dar una explicación de cómo se genera el impulso para movilizarse y participar en diferentes contextos y/o generarlos. En ese sentido, ella se focaliza en documentar las trayectorias, y además plantea algunas cuestiones sobre el surgimiento del interés. Al respecto nos interesa resaltar lo siguiente: “*how ideational, social, material or identity resources spark or inhibit it and how processes of appraisal of fit between a topic and one's sense of self or identity are implicated*” (Barron, 2006, p. 200). Para ello postula tres conjeturas. La **primera conjetura** consiste en que el interés se origina gracias a los recursos ideacionales disponibles en diversos contextos que se manifiestan en forma de actividades de otras personas, conversaciones, libros, proyectos... etc. La **segunda conjetura** es que los sujetos no solo eligen si participan o no en una actividad, sino también que son capaces de generar las condiciones favorables para su aprendizaje. En consecuencia, despliegan una serie de estrategias que lo posibiliten. Y, la **tercera conjetura** apunta a que las actividades de aprendizaje que se impulsan por los intereses permiten la búsqueda y gestión de otros contextos de actividad, por lo tanto, permiten atravesar las fronteras contextuales (*cross-border*, o también llamados, *brokers*). Barron (2006) señala que una vez que se generan los intereses, las oportunidades de aprendizaje son capitalizadas en un contexto distinto. Por ello las actividades de aprendizaje impulsadas por el interés son catalogadas como auto-sostenidas (*self-sustained*).

2. Las líneas de práctica propuestas por Flavio Azevedo (2011)

Los trabajos de Flavio Azevedo (Azevedo, 2011, 2013a, 2013b; Azevedo et al., 2016) se enmarcan en el ámbito sociocultural. Y en ese sentido, se ajusta a un desarrollo teórico concreto como son las *comunidades de práctica* - CdP (Wenger, 2011) y la representación del aprendizaje que se abstrae desde esta posición: aprendizaje situado (Lave, 1991). Como ya hemos subrayado en apartados anteriores, puntualizar esto es importante porque un desarrollo conceptual sobre los intereses de aprendizaje, a nuestro juicio, debe ajustarse a maneras concretas de entender el aprendizaje. A continuación explicaremos que implica una CdP.

Una Comunidad de Práctica (CdP) es un contexto de actividad especializado que reúne a un grupo de personas inmersas en un proceso colectivo, social y dinámico de actividades. Estas comparten intereses, sistemas de significados, valores y formas de organización. Como consecuencia de los diversos contextos de actividad que gestionan y en los que participan, se generan oportunidades de aprendizaje de manera continuada. Es decir, las CdP permiten co-construir significados, así como formas de organizar la actividad. Poseen tres características fundamentales. (1) El dominio: tienen dominios y conocimientos especializados. Esto no necesariamente de asumirse como experticia, sino que se los pueden considerar como delimitados pero en pleno desarrollo. (2) La colaboración en la práctica: continuamente se comparte

información, se solicita y se entrega ayuda. Esta colaboración se construye en contextos físicos o virtuales. Y, (3) comparten un abanico de prácticas: tiene caracterizadas y definidas ciertas prácticas que desarrollan y sobre las que comparten intereses, información, materiales y ayudas.

Con estos elementos teóricos trazados, podemos explicar las consideraciones generales del aporte de Azevedo (2011) sobre líneas de práctica (LdP) que han servido como base para sus trabajos posteriores (Azevedo, 2013a, 2013b; Azevedo et al., 2016). Él sostiene que una CdP puede generar oportunidades de aprendizaje para la amplitud y profundización de conocimiento. Con las LdP se pretende entender la profundización del conocimiento; éste se entiende como un tipo de conocimiento especializado respecto de una práctica específica (Azevedo, 2011). Así pues, si recuperamos la integración teórica anterior sobre los intereses, y consideramos que el interés está siempre orientado a un objeto específico (Krapp & Prenzel, 2011; Renninger & Hidi, 2016), desde las LdP se argumenta que el dominio de este objeto específico, y el interés que suscita, depende de una variedad de prácticas que están relacionadas (denominada línea) a este objeto. En consecuencia, el foco de estudio de los intereses debe concentrarse en la LdP, no en la relación específica con el objeto.

Una línea de práctica, por tanto, describe una variedad de actividades de mediano y largo plazo en las que participa un sujeto, donde al mismo tiempo que construye aprendizajes, también elabora un conocimiento idiosincrático de su línea de práctica (Azevedo, 2011). Debido a que los intereses se manifiestan en la práctica, la reconstrucción de estas líneas de práctica podrían ayudarnos a dar cuenta del desarrollo de los intereses y la persistencia (Azevedo, 2011; Azevedo et al., 2016).

3. El connected learning: ¿Qué papel juegan los intereses? ¿Qué es el *interest powered*? ¿Qué es el *interés – driven*?

El *connected learning* (CL) es un modelo teórico de la educación que se ajusta a las condiciones del nuevo escenario social, es decir, a la nueva ecología del aprendizaje, y lo que supone el aprendizaje a lo largo y ancho de la vida (Rajala et al., en prensa). Las principales aportaciones teóricas en las que se sustenta son: (a) desarrollo positivo de la juventud; (b) teoría sociocultural del aprendizaje; y, (c) investigaciones etnográficas sobre el interés de los jóvenes respecto de los medios digitales (Ito et al., 2013; Maul et al., 2016).

“*Connected Learning: An Agenda for Research and Design*” (Ito et al., 2013) es el texto de mayor amplitud sobre el modelo teórico que tratamos. A lo largo del mismo podemos identificar que el CL tiene especial preocupación en entender los contextos de aprendizaje (ya sean dentro o fuera de la escuela), las conexiones que existen entre estos, las características de las trayectorias de aprendizaje, y en función de esto, generar orientaciones para el diseño de propuestas educativas. En ese sentido, podemos señalar una doble cara del CL: una dedicada a la construcción del conocimiento, es decir, concentrada en lo teórico; y la otra, dedicada a proveer líneas para el diseño, es decir, encaminada a la práctica.

El CL se articula de algunos ejes que contienen diferentes principios. Los ejes son: (a) principios de aprendizaje, que incluye las tres esferas fundamentales y las propiedades (Maul et al., 2016); (b) principios para el diseño; y (c) propiedades de las nuevas tecnologías para ampliar el aprendizaje. Debido a que nuestra preocupación en el presente trabajo se concentra en lo teórico respecto de los intereses nos ocuparemos únicamente de los principios y esferas del CL.

Según Ito et al. (2013) las tres esferas fundamentales del CL son: (1) nutrido por el interés (*interest powered*), refiere a que cuando un objeto de aprendizaje es relevante para el sujeto, los resultados de aprendizaje son más profundos; (2) apoyado por otros/as (*peer supported*), el aprendizaje que se construye está en los ambientes cotidianos del sujeto donde se relaciona con otros/as iguales y donde recibe y entrega ayudas, lo que permite estructurar experiencias de aprendizaje que los/as implican; y, (3) orientado académicamente (*academically oriented*), las/os estudiantes tienen éxito cuando conectan sus intereses con los estudios, compromiso social y oportunidades de carrera académica. En esta conexión ha de ser fundamental el reconocimiento y aporte de parte de las y los profesores o los agentes educativos (Maul et al., 2016).

Ahora bien, si nos quedamos sólo con la definición que antecede sobre el *interest powered*, tendríamos una visión muy estrecha de lo que nos preocupa. Por lo tanto, es menester considerarlo en conjunto. Por lo tanto, el *interest powered* adquiere sentido en la conexión con las otras esferas, y es precisamente en esta conexión, donde radica la importancia de los intereses en el CL. Veamos: “*Connected learning seeks to integrate three spheres of learning that are often disconnected and at war with each other in young people’s lives: peer culture, interests, and academic content. For Youth who are alienated from formal educational institutions, peer culture and interests can provide alternative avenues into connected learning experiences*” (Ito et al., 2013, p. 63).

Trazados estos elementos teóricos podemos considerar que, desde este modelo, es importante subrayar que los intereses no son innatos, sino que se construyen y se cultivan en contextos y experiencias culturales concretas. Estas experiencias implican diferentes tipos de relaciones sociales y apoyos institucionales¹⁷, y además, en algunos casos podrían suponer relaciones entre contextos¹⁸. Dado el nuevo escenario social y los nuevos contextos mediados por las nuevas herramientas tecnológicas – que en el marco del CL tienen especial importancia – los intereses también pueden emerger gracias a la ayuda de plataformas digitales (Ito et al., 2013). Esto último implica considerar algo que puede ser crucial en la nueva ecología: existen intereses que desarrolla un sujeto que no son compartidos por sus compañeros/as y que las instituciones habituales no le aportarían para la elaboración de conocimientos, en ese caso, el sujeto es capaz de valerse de contextos (fuera de los escolares) para elaborar aprendizajes y construir nuevos contextos donde se extiende su trayectoria de aprendizaje. Esto es lo que conocemos como aprendizaje impulsado por los intereses (*interest – drive learning*).

El aprendizaje que es impulsado por el interés, implica por tanto, reconocer un sujeto que es capaz de orientar por sí mismo su itinerario, es decir, que frente a condiciones que podrían llamarse desfavorables para elaborar aprendizajes –ya sea porque sus pares, compañeros, familiares no comparten su interés (*peer supported*); o porque, los contextos en los que a menudo participa no aportan a su aprendizaje (*academically oriented*)– es capaz de generar las condiciones para participar/practicar en nuevos contextos y actividades que le posibiliten aprender (Ito et al., 2009). Llegados a este punto, conviene llamar la atención sobre algunos aspectos. El primero tiene que ver con una cuestión que puede generar confusiones con algunos conceptos similares: por una

¹⁷ Por ejemplo, en el trabajo de Ito y colaboradores (2013) se presentan tres experiencias concretas que aluden a los intereses de forma directa: (1) Boss level; (2) Harry Potter Alliance; y (3) YOUmedia.

¹⁸ Ver por ejemplo el proyecto del MIT de programación y hip – hop: <https://dmlcentral.net/watchworthy-wednesday-connecting-hip-hop-coding/> // <https://scratch.mit.edu/codingforall/>

parte, este tipo de actividades se pueden denominar *interest – driven activities*, es decir, actividades basadas en los intereses (Ito et al., 2013). Mientras que por otra lado, Azevedo (2013b), preocupado en las prácticas, denomina *interes – driven practices*, practicas basadas en los intereses. El segundo tiene que ver un elemento diferenciador que ha sido introducido Ito et al., (2009): que las *practicas basadas por los intereses (interest-driven)* se diferencian de las *prácticas basadas en la amistad (friendship-driven)*, porque los primeros responden más o menos a intereses marginales; mientras que los segundos, son tipos de intereses dominantes en los grupos sociales – que están en el *mainstream*. El tercer y último aspecto, se centra en advertir que Renninger & Hidi (2016) también se han ocupado del aprendizaje basado en los intereses (*interest-driven learning*), consideramos que en lo fundamental no difiere de como lo hemos presentado en este apartado.

En síntesis, la diferencia entre el *interest powered* y el *interest driven*, es que el primero se constituye en uno de los principios que fundan la concepción del aprendizaje en el *connected learning*, para explicarlo y traducirlo hemos usado la siguiente expresión metafórica: el aprendizaje es nutrido por el interés. En otras palabras, el aprendizaje es más profundo y tiene mayores repercusiones cuando se vincula al interés de los sujetos. Mientras que el segundo, es decir el *interest driven learning*, es una característica que podría tener el aprendizaje en la nueva ecología, en especial con lo que respecta al aprendizaje fuera de la escuela; puesto que, ante la ingente cantidad de contextos, los intereses orientarían la participación, la práctica y movilización entre los mismos (cruces de frontera).

Principales conceptos - Main concepts		Términos Relacionados -Related Therms			NOMBRE DE LA PUBLICACIÓN
Sub - búsqueda palabras clave relacionadas a la investigación sobre los intereses		Sub-búsqueda constructos u opciones vinculadas al marco sociocultural			
1	2	1	2	3	
Interest driven	Engagement	Activity Theory			Azevedo, F. S. (2013). The tailored practice of hobbies and its implication for the design of interest-driven learning environments. <i>Journal of the Learning Sciences</i> , 22(3), 462-510.
Interest-based		Sociocultural			Azevedo, F. S. (2013). Knowing the stability of model rockets: A study of learning in interest-based practices. <i>Cognition and Instruction</i> , 31(3), 345-374. D
Interest of learning		Learning ecology			Barron, B., Walter, S. E., Martin, C. K., & Schatz, C. (2010). Predictors of creative computing participation and profiles of experience in two silicon valley middle schools. <i>Computers & Education</i> , 54(1),
Interest of learning		Learning pathways	Sociocultural		Bricker, L. A., & Bell, P. (2014). What comes to mind when you think of science? ThePerfumery!": Documenting science-related cultural learning pathways across contexts and timescales. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 51(3), 260-285.
Interest - driven	Engagement	Connected learning	Learning ecology	Cross boundaries	Deng, L., Connelly, J., & Lau, M. (2016). Interest-driven digital practices of secondary students: Cases of connected learning. <i>Learning Culture and Social Interaction</i> , 9, 45-54.
Interest development	Engagement	Learning ecology	Socio-cultural		Dixon, C., & Martin, L. (2017). Make to relate: Analyzing narratives of community practice. <i>Cognition and Instruction</i> , 35(2), 103-124.
Interest related	STEM interest	STEM			Falk, J. H., Staus, N., Dierking, L. D., Penuel, W., Wyld, J., & Bailey, D. (2016). Understanding youth STEM interest pathways within a single community: The synergies project. <i>International Journal of Science Education Part B-Communication and Public Engagement</i> , 6(4), 369-384.
Interest - driven		Bridging learning			Hietajarvi, L., Seppa, J., & Hakkarainen, K. (2016). Dimensions of adolescents' socio-digital participation. <i>Qwerty</i> , 11(2), 79-98.
Interest - driven		Learning trajectories	Learning lives		Martin, C. (2016). Impact of new forms of learning in interest-driven communities to future pathways for youth. <i>On the Horizon</i> , 24(3)
Interest of learning		Activity Theory	Learning lives	Sociocultural	Xu, J., Coats, L. T., & Davidson, M. L. (2012). Promoting student interest in science: The perspectives of exemplary african american teachers. <i>American Educational Research Journal</i> , 49(1), 124-154.

Tabla 2. Principales trabajos en el marco socio-cultural que aluden a los intereses según los criterios de indagación y relación de las palabras clave

CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

Aspectos generales

El nuevo escenario social está caracterizado por nuevas prácticas, nuevos intereses institucionales, y por supuesto, en el ámbito de la investigación educativa, de nuevas tendencias y objetos de estudio. Es por ello que, en los últimos años, las tendencias de investigación, relacionadas a los intereses, están orientadas a dar cuenta del desarrollo, pérdida o gestión de los intereses de los alumnos por la ciencia y tecnología/STEM (por ejemplo: Chin & Phillips, 2004; Falk et al., 2015; Krapp & Prenzel, 2011; Maul et al., 2016; Philip & Garcia, 2013); y además, algunas de ellas están preocupadas en plantearse cuestiones sobre los intereses fuera de la institucionalidad escolar y/o en las relaciones entre las experiencias del aprendizaje dentro – fuera (por ejemplo: Barron et al., 2010; Martin, 2016). Es por ese motivo, que gran parte de la investigación y tratamiento conceptual que reciben los intereses en los últimos años se inscriben en estas nuevas inquietudes académicas que se han formulado a partir de las nuevas necesidades sociales.

Respecto del objeto de estudio

Para el desarrollo de este apartado se consideran como punto de partida las limitaciones que hemos expuesto en la Parte III de este trabajo. En cuanto a la necesidad de una continuidad entre un marco teórico general sobre la subjetividad y conceptualizaciones específicas sobre los intereses, considero que cuando Renninger & Hidi (2016) plantean que los intereses son un estado psicológico, puedo discutir que desde el marco sociocultural entendemos la actividad psicológica en una dirección que no coincide con la gran parte de las formulaciones sobre lo psicológico, y en particular, en la que se inscriben Renninger & Hidi (2016). De hecho, la argumentación desarrollada en este texto sobre la importancia de reivindicar la actividad como unidad de análisis hunde sus raíces en plantear esta diferencia epistemológica – que considero indispensable. Así pues, es preciso subrayar que la actividad que desata un individuo siempre adquiere sentido en el marco de un contexto de actividad o actividad conjunta; por ende, la actividad nunca es un proceso aislado (Cole & Engeström, 2001). Además, postular la doble naturaleza, cognitiva y afectiva, de los intereses como un fenómeno psicológico no sería novedad en el marco sociocultural, en específico, por lo que hemos considerado como una unidad de análisis (Vygotsky, 1995). Con lo que, plantearnos los intereses como variable motivacional perdería trascendencia en nuestro marco teórico general puesto que esta posición teórica ya estaría inserta en niveles más complejos e intentos de explicación de la subjetividad (González-Rey, 2010).

Al hilo de lo anterior, se puede observar que en las conceptualizaciones dominantes sobre los intereses (Krapp & Prenzel, 2011; Renninger & Hidi, 2016) la forma de asumir el contexto difiere de las que son propias del marco sociocultural (Azevedo, 2011; Barron, 2006; Ito et al., 2013). Como nos habíamos ocupado en este trabajo, el contexto en el marco sociocultural no implica lo que rodea, sino lo que se entrelaza (Cole, 1999; Cole & Engeström, 2001). Es decir, nos referimos al contexto de actividad. La actividad está estructurada por herramientas culturales que cumplen una función mediadora. De esta forma, lo cultural no es *lo que influye*, sino *lo que constituye la actividad*. Por lo tanto, en el modelo de cuatro fases, cuando se postula el avance en el desarrollo de los intereses, al menos en las dos primeras fases, observamos que las autoras Hidi & Renninger (2006) otorgan una importancia irreductible a los factores externos, y su evolución depende de las ayudas ofertadas por otros sujetos. Dichas ayudas para nosotros son posibles gracias a la estructuración de los contextos, donde las actividades de sujetos más expertos son mediadoras de la actividad de otros menos expertos. Es decir, recurrimos a la noción de *zona de desarrollo próximo* (Vygotsky, 2001).

Continuando con el modelo de desarrollo de cuatro fases (Hidi & Renninger, 2006), como se ha observado, se postula una evolución desde un estado psicológico determinado por factores/situaciones externas, hacia uno en que la predisposición hacia el objeto proviene desde el propio individuo en independencia de las condiciones externas. Mi intuición, desde nuestro marco teórico, es que estamos frente al proceso de interiorización; que insistimos, no sería posible sin la mediación. Además, esta propuesta de desarrollo podría vincularse a las tres conjeturas de desarrollo de los intereses propuestas por Barron, (2006). Sin embargo, considero que existe una diferencia teórica fundamental, y esta radica en cómo se conceptualizan los factores externos. En Renninger & Hidi (2016) son condiciones del ambiente, mientras que para Barron (2006) son herramientas mediadoras.

En cuanto a la necesidad de la continuidad entre un marco general sobre el aprendizaje y una conceptualización específica sobre los intereses de aprendizaje, observamos una notable diferencia entre lo que se expone en los desarrollos del marco sociocultural y los desarrollos específicos sobre los intereses. En los primeros hay una preocupación reiterada en subrayar las concepciones sobre el aprendizaje, que a su vez, se vinculan o tienen continuidad con marcos teóricos generales sobre lo psicológico (Azevedo, 2011; Barron, 2006; Ito et al., 2013). Mientras que en el caso de las concepciones dominantes sobre los intereses (Krapp & Prenzel, 2011; Renninger & Hidi, 2016), estas continuidades son más bien difusas. No obstante, esto nos habilita márgenes para la crítica.

En ese sentido, podemos indicar que, si bien los intereses pueden conceptualizarse como el significado otorgado a la relación entre un sujeto y un objeto (Krapp & Prenzel, 2011; Renninger & Hidi, 2016), en el ámbito de la educación los objetos de aprendizaje – significados están en plena construcción. Para argumentarlo asumo el acumulado de conocimiento generado por el GRINTIE sobre los mecanismos de influencia educativa (Ver por ejemplo: Coll, 2010b; Coll, Onrubia, & Mauri, 2008; Colomina, Onrubia, & Roquera, 2001). Al respecto considero un elemento en concreto: durante la construcción progresiva de un sistema de significados, los momentos iniciales se caracterizan por compartir parcelas de los objetos de conocimiento, en el avance existen fases de ruptura, continuidad e incluso de retroceso. Es decir, los objetos de aprendizaje están en movimiento. Esto también tendría vinculaciones con las aportaciones del aprendizaje expansivo y reorientación de la actividad psicológica, en las que existen procesos de recomposición de los objetos (Engeström, 2001; Leontyev, 1977). Por lo tanto, precisamos asumir que los objetos de aprendizaje dentro de nuestro marco teórico, no son estáticos; y en su construcción/modificación, también existen transformaciones en el sujeto.

Futuras indagaciones y líneas de desarrollo

Asumir que los objetos de aprendizaje son dinámicos, implicaría cambiar de objeto de estudio sobre los intereses: desde uno enfocado en la relación sujeto – objeto, hacia uno preocupado por las experiencias o prácticas del sujeto que han permitido las relaciones específicas. A mi juicio, esta es la mayor aportación de Azevedo (2011), y se vincula de forma coherente con la unidad de análisis de las trayectorias personales de aprendizaje. Además, sobre este punto es necesario considerar un aspecto no menos importante: las diferentes áreas del conocimiento suponen diferentes tipos de prácticas; por ejemplo, como ya lo demuestra la investigación, la naturaleza misma de las prácticas enfocadas en la ciencia (Azevedo, 2013a) difieren ampliamente de las prácticas vinculadas al arte (Pepler, 2013); esto nos sugeriría encaminar la investigación hacia la comprensión de los intereses específicos de aprendizaje.

Respecto al aporte de la conceptualización sobre los intereses en el desarrollo de la teoría sociocultural, reconozco que una de las principales limitaciones de este trabajo radica en eludir algunos conceptos y debates que al final de este trabajo se han perfilado como imprescindibles. Me refiero en concreto a los conceptos de *implicación (engagement)*, *sentido* e *identidad*. Con lo cual, la conceptualización sobre los intereses que hemos presentado, podría solapar y/o interpelar algunos de los conceptos nucleares del marco sociocultural, por ejemplo y de manera fundamental, el del sentido. Respecto de este concepto, la investigación se encuentra en pleno desarrollo y las discusiones teóricas abiertas (Coll & Falsafi, 2011; Falsafi & Coll, 2011; González-Rey, 2010). A continuación realizo algunas referencias.

Sobre la atribución del *sentido*, Coll (2010a) ha señalado que, junto a la construcción de significados, son dos partes de un mismo proceso. El sentido referiría a los significados indiosincráticos, es decir, el significado sobre uno mismo elaborado en actividad. Si tomamos en cuenta el modelo de cuatro fases, podemos intuir que la evolución de los intereses podría depender de la atribución del sentido hacia el objeto de interés. Por ejemplo, veamos lo que señalan las autoras en la segunda fase: *When people have a maintained situational interest, they are likely to experience positive affect and to continue to develop their knowledge of and value for the content of interest.* (Renninger & Hidi, 2016, p. 12). En consecuencia, lo que ocurriría es que el sujeto está dotando de sentido al objeto con el que se relaciona.

De igual manera, en cuanto al sentido, es necesario considerar la relación aún muy porosa con el concepto identidad. La amplitud de los desarrollos teóricos que se concentran en las trayectorias de aprendizaje apuntan de manera reiterada a la identidad (Erstad & Sefton-Green, 2013; Livingstone & Sefton-Green, 2016), y de forma más precisa, a la identidad de aprendiz (Bricker et al., 2008; Falsafi & Coll, 2011). Por ello, es sorprendente que, pese al paralelismo en las posiciones teóricas que ocupa Renninger (2009), también se haya ocupado del desarrollo de la identidad, y lo haya hecho de la siguiente manera: *“the relation between interest development and identity development focuses on the development of self-representation (sense of self and possibility) because self-representation charts specific changes in the developing cognitive capacity of the learner, beginning with early childhood”* (pp. 109).

Por lo que antecede, considero que para desarrollar el concepto de intereses de aprendizaje, es imprescindible reconocer que nuestras preguntas se elevan a discusiones más complejas, en las que nuestras apreciaciones trastocan otros conceptos: identidad, identidad de aprendiz y construcción del sentido.

Comentarios finales

Para finalizar, preciso realizar tres comentarios finales. Primero: en lo que respecta a la importancia sobre la generación de las unidades de análisis, vale hacer algunas precisiones. Hemos indicado que en el enfoque sociocultural, la unidad de análisis fundamental es la actividad (Leary et al., 2014); ahora bien, considero necesario matizar lo anterior. En el presente texto hemos estructurado un desarrollo teórico en donde no hemos perdido de vista el nuevo escenario social, y por ello hemos argumentado que hay una nueva unidad de análisis: trayectorias personales de aprendizaje, y además hemos agregado, que es coherente con los cambios acumulados en la sociedad. A mi juicio, esto no supone una contradicción entre las unidades de análisis, sino que implican –por manifestarlo de alguna forma– un encadenamiento, es decir, niveles distintos. Por lo tanto, lo deseable sería que las trayectorias de aprendizaje, contengan la

actividad, así como ésta contiene *el significado* – que según Vygotsky es la unidad de análisis imprescindible (Vygotsky, 1995). En clave metafórica: una cadena vale más que el eslabón.

Segundo, las aproximaciones teóricas desarrolladas en la tercera parte de este trabajo subrayan la importancia de considerar un sujeto/aprendiz capaz de orientar su aprendizaje en función de sus intereses (*interest driven learning*). Esto no debería entenderse como un punto de partida, es decir, que todos los sujetos están dotados de esta capacidad; por el contrario, nos invita asumir nuestro rol para aportar en la construcción de un aprendiz competente en el nuevo escenario social. De lo contrario, en la despreocupación –por parte de las instituciones, agentes educativos e investigadores– radicaría una de las alertas de ampliación de la desigualdad de oportunidades. Puesto que, como coinciden Coll (2016) e Ito (2016), sólo los estudiantes mejor preparados pueden sacar ventaja en el nuevo escenario social. Por lo tanto, dado el reconocimiento de un aprendizaje orientado por el interés, es menester su potenciación. Y es en este punto en donde los modelos de personalización del aprendizaje escolar (Coll, 2016) y el *connected learning* (Ito et al., 2013) adquieren mayor relevancia, porque el proceso de construcción de aprendizaje, también se constituye en un proceso de construcción de intereses.

En el mismo sentido de lo anterior, en los últimos años se pueden observar que hay líneas de investigación que se plantean preguntas necesarias sobre los intereses, por ejemplo, cómo generar intereses en la escuela para que el estudiante se oriente en lo contextos fuera de la misma (Martin, 2016). Además, hay algunas experiencias y diseños preocupados en entender, generar y reconocer las comunidades que se constituyen basadas en los intereses de aprendizaje (*interest – driven communities*) (ver por ejemplo: Ito et al., 2009; Korobkova, 2014; Young & Ming-Kow, 2013).

Mi último comentario, centra su preocupación en la importancia de que los nuevos modelos y orientaciones educativas lleven explícito, además de una intención de desarrollo teórico (conocimiento), un interés por mejorar las prácticas (innovar – transformar). Por una parte, esto reafirma lo trascendente de considerar a la psicología educativa como un disciplina y como una profesión (Berliner, 2003), y desde luego, porque se enlaza con la posición social (por la equidad) que asumimos y que ya hemos señalado al respecto de la importancia de investigar sobre los intereses: podrían constituirse como uno de los núcleos para garantizar la igualdad de oportunidades educativas en el nuevo escenario social.

Por otra parte, es importante esta doble cara (conocimiento – práctica, en sentido dialéctico) porque nos plantea asuntos para la investigación educativa que tienen repercusiones epistemológicas profundas. Por ejemplo, nos anima a considerar la *investigación inspirada por el uso* (Stokes, 1994), aporte que no es menor, puesto que se constituye en la base de un importante movimiento que impulsa el diseño y la innovación (orientado a la mejora) basado en la investigación (BDR - por sus siglas en inglés) (Barab, 2014). El BDR es, en términos generales, el eje metodológico del *connected learning* y, en el caso del GRINTIE, es uno de los elementos constitutivos del último proyecto “Aprender con sentido: Estrategias, instrumentos y prácticas de personalización del aprendizaje escolar”. Considero que el planteamiento de estos asuntos nos encamina a importantes discusiones científico-filosóficas (en los últimos años han suscitado mucha inquietud en el ámbito sociocultural) que giran en torno al paso de lo abstracto a lo concreto (Ilyenkov, 2008). Discusiones a las que, desde la investigación educativa, también podemos tributar.

REFERENCIAS

- Azevedo, F. (2011). Lines of Practice: A Practice-Centered Theory of Interest Relationships. *Cognition and Instruction*, 29(2), 147–184.
- Azevedo, F. (2013a). Knowing the Stability of Model Rockets: A Study of Learning in Interest-Based Practices. *Cognition and Instruction*, 31(3), 345–374.
- Azevedo, F. (2013b). The Tailored Practice of Hobbies and Its Implication for the Design of Interest-Driven Learning Environments. *Journal of the Learning Sciences*, 22(3), 462–510.
- Azevedo, F., Mann, M., Lee, V., Cain, R., & Bell, P. (2016). Moving Ahead in the Study of STEM Interests and Interest Development: A New Research Agenda. In *Proceedings of International Conference of the Learning Sciences* (pp. 1098–1105).
- Barab, S. (2014). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. In *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 151–170).
- Barberá, E., Mauri, T., & Onrubia, J. (2008). Sentido y finalidad de la evaluación de la calidad educativa de la enseñanza y el aprendizaje con TIC. Barberá, E., Mauri, T. Y Onrubia, J. (Coords.): *Cómo Valorar La Calidad de La Enseñanza Basada En Las TIC. Pautas E Instrumentos de Análisis*. Barcelona: Graó, 17–27.
- Barron, B. (2004). Learning ecologies for technological fluency: gender and experience differences. *Journal of Educational Computing Research*, 31(1), 1–36.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective. *Human Development*, 49(4), 193–224.
- Barron, B., Walter, S. E., Martin, C. K., & Schatz, C. (2010). Predictors of creative computing participation and profiles of experience in two Silicon Valley middle schools. *Computers and Education*, 54(1), 178–189.
- Bergin, D. (2016). Social Influences on Interest. *Educational Psychologist*, 51(1).
- Berliner, D. C. (2003). Educational psychology as a policy science: Thoughts on the distinction between a discipline and a profession. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 26.
- Bricker, L. A., Bell, P., Reeve, S., Barron, B., Pinkard, N., Gomez, K., ... Azevedo, F. S. (2008). Mapping the learning pathways and processes associated with the development of expertise and learner identities. In *Computer-Supported Collaborative Learning Conference, CSCL* (pp. 206–213). International Society of the Learning Sciences.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura*. Mexico: Siglo XXI.
- Chin, T., & Phillips, M. (2004). Social Reproduction and Child-rearing Practices: Social Class, Children's Agency, and the Summer Activity Gap. *Sociology of Education*, 77(3), 185–210.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural: una disciplina del pasado y del futuro*. Ediciones Morata.
- Cole, M., & Engeström, Y. (2001). *Enfoque histórico-cultural de la cognición distribuida*. (G. Salomon, Ed.) *Cogniciones distribuidas: Consideraciones psicológicas y educativas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

- Coll, C. (2009). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. In *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Madrid, OEI*.
- Coll, C. (2010a). Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa. In *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la Educación Secundaria* (pp. 31–62). Graó.
- Coll, C. (2010b). Enseñar y aprender en el mundo actual desafíos y encrucijadas. *Pensamiento Iberoamericano*, 7, 47–66.
- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In J. Rodríguez (Ed.), *Aprendizaje y educación en la sociedad digital*. (pp. 156–170). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Coll, C. (2014). Las trayectorias individuales de aprendizaje como foco de la acción educativa: tendiendo puentes entre experiencias de aprendizaje. Recuperado de: <http://www.relpe.org/las-trayectorias-individuales-de-aprendizaje-como-foco-de-la-accion-educativa-tendiendo-puentes-entre-experiencias-de-aprendizaje/>
- Coll, C. (2015). Las tecnologías de la información y la comunicación y la personalización del aprendizaje. En *1er Coloqui Internacional de Experiencias Educativas Mediadas por Tecnología. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla*. Puebla.
- Coll, C. (2016). La personalització de l'aprenentatge escolar El què, el per què i el com d'un repte indefugible. En J. Vilalta (Ed.), *Anuari de l'Educació a Catalunya 2016*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J., & Rochera, M. . J. (1994). Actividad conjunta y habla: una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 15(59–60), 189–232.
- Coll, C., & Monereo, C. (2008). Educación y aprendizaje en el siglo XXI: Nuevas herramientas, nuevos escenarios, nuevas finalidades. En *Psicología de la educación virtual : aprender y enseñar con las Tecnologías de la Información y la Comunicación*. Madrid : Morata.
- Collins, A. (2006). How society can foster self-directed learning. *Human Development*, 49(4), 225–228.
- Collins, A., & Halverson, R. (2010). The second educational revolution: Rethinking education in the age of technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 18–27.
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- Erstad, O., & Sefton-Green, J. (2013). *Identity, community, and learning lives in the digital age*.
- Falk, J. H., Staus, N., Dierking, L. D., Penuel, W., Wyld, J., & Bailey, D. (2015). Understanding youth STEM interest pathways within a single community: the Synergies project. *International Journal of Science Education, Part B*, 8455(November), 1–16.
- Falsafi, L., & Coll, S. (2011). Learner identity. A sociocultural approach to how people recognize and construct themselves as learners. Doctoral thesis. Universidad de Barcelona. Recuperado de http://www.psyed.edu.es/prodGrintie/tesis/Falsafi_Thesis.pdf.
- Feldner, H., Vighi, F., & Zizek, S. (2014). *States of crisis and post-capitalist scenarios*. Farnham, Surrey : Ashgate.

- Feldstein, M., & Hill, P. (2016). Personalized Learning: What It Really Is and Why It Really Matters. *Educause Review*, (March / April), 25–34.
- Garcia, A., Cantrill, C., Filipiak, D., Hunt, B., Lee, C., Mirra, N., & Pepler, K. (2014). *Teaching in the Connected Learning Classroom. Digital Media + Learning Research Hub*. Recuperado de <https://dmlhub.net/wp-content/uploads/files/teaching-in-the-CL-classroom.pdf>
- González-Rey, F. (2010). Las categorías de sentido , sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural : un camino hacia una nueva. *Universitas psychologica*, 9(1), 241–254.
- Greeno, J., & Engeström, Y. (2014). Learning in activity. In R. K. (Robert K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. (second, pp. 128–149). London: Cambridge University Press.
- Hidi, S., & Renninger, A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- Hofer, M. (2010). Adolescents' Development of Individual Interests: A Product of Multiple Goal Regulation? *Educational Psychologist*, 45(3), 149–166.
- Ilyenkov, E. V. (2008). *The dialectics of the abstract and the concrete in Marx's Capital*. Aakar Books.
- Ito, M. (2016). Connected Learning. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0MwbjCwznZY>
- Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Stephenson, B. H., Horst, H. A., ... Pascoe, C. J. (2009). *Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media*. MIT press. Recuperado de: <https://mitpress.mit.edu/books/hanging-out-messing-around-and-geeking-out>
- Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., ... Watkins, S. C. (2013). *Connected learning: An agenda for research and design*. Irvine, CA: Digital Media and Learning Research Hub.
- Kaptelinin, V., & Nardi, B. A. (2006). Activity theory in a nutshell. *Acting with Technology: Activity Theory and Interaction Design*, 29–72.
- Kilbourne, B. (2006). The Qualitative Doctoral Dissertation Proposal. *Teachers College Record*, 108(4), 47.
- Korobkova, K. (2014). Tracking “Interests” in Interest-Driven Learning Communities. Recuperado de <https://clrn.dmlhub.net/content/tracking-interests-in-interest-driven-learning-communities>
- Krapp, A., & Prenzel, M. (2011). Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings. *International Journal of Science Education*, 33(1), 27–50.
- Kumpulainen, K. (2014). Pedagogies of Connected Learning: Adapting Education into the Twenty-First Century. In *Adaptivity as a Transformative Disposition* (pp. 31–41). Springer.

- Lalueza, J. L., Crespo, I., & Camps, S. (2008). Las tecnologías de la información y la comunicación y los procesos de desarrollo y socialización. *Psicología de La Educación Virtual*, 54–73.
- Leary, H. M., Cole, M., & Miller, S. (2014). Toward an argumentative grammar for socio-cultural / cultural-historical activity approaches to design research. *Icls 2014*, (January).
- Leontyev, A. N. (1977). Activity and consciousness. *Philosophy in the USSR, Problems of Dialectical Materialism*.
- Leontyev, A. N. (1991). Artículo de introducción sobre la labor creadora de L.S. Vygotsky. En *Vygotsky L.S.. Obras Escogidas Tomo I. Madrid: Visor*.
- Livingstone, S., & Sefton-Green, J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. NYU Press.
- Martin, C. (2016). Impact of new forms of learning in interest-driven communities to future pathways for youth. *On the Horizon*, 24(3), 227–234.
- Maul, A., Penuel, W. R., Dadey, N., Gallagher, L. P., Podkul, T., & Price, E. (2016). Measuring experiences of interest-related pursuits in connected learning. *Educational Technology Research and Development*, 1–28.
- Meltzoff, a. N., Kuhl, P. K., Movellan, J., & Sejnowski, T. J. (2009). Foundations for a New Science of Learning. *Science*, 325(5938), 284–288.
- Membrive, A. (2016). *Conexiones entre experiencias de aprendizaje a través de diferentes contextos: las trayectorias individuales de aprendizaje*. Universidad de Barcelona. Recuperado de <http://psyed.edu.es/mipe-dipe/file/view/12242/membrive-2016-conexiones-entre-experiencias-de-aprendizaje-a-travs-de-diferentes-contextos>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2006). *Evolution of Student interest in science and technology studies: Policy report*. Paris: OECD Global Science Forum. Recuperado de: <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/36645825.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2008). *Encouraging student interest in science and technology studies*. Paris: OCDE. Recuperado de: <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/encouragingstudentinterestinscienceandtechnologystudies.htm>
- Peppler, K. (2013). New Opportunities for Interest-Driven Arts Learning in a Digital Age. *Wallace Foundation*. Recuperado de <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/New-Opportunities-for-Interest-Driven-Arts-Learning-in-a-Digital-Age.pdf>
- Philip, T., & Garcia, A. (2013). The Importance of Still Teaching the iGeneration: New Technologies and the Centrality of Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 83(2), 300–319.
- Rajala, A. (2016). *Toward an agency-centered pedagogy : A teacher 's journey of expanding the context of school learning*. (University of Helsinki, Ed.). University of Helsinki, Helsinki.
- Rajala, A., Kumpulainen, K., Jaakko, H., Paananen, M., & Lipponen, L. (en prensa). Connecting learning across school and out-of-school contexts: A review of Pedagogical

- Approaches. In O. Erstad, K. Kumpulainen, J. Mäkitalo, P. Pruuilmann-Vengerfeldt, & T. Jóhannsdóttí (Eds.), *Learning across contexts in the knowledge society*.
- Renninger, A., & Bachrach, J. (2015). Studying Triggers for Interest and Engagement Using Observational Methods. *Educational Psychologist*, 50(1), 58–69.
- Renninger, A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168–184.
- Renninger, A., & Hidi, S. E. (2016). *The power of interest for motivation and engagement*. New York and London: Taylor & Francis Group.
- Sefton-Green, J. (2015). Representing learning lives: What does it mean to map learning journeys? *International Journal of Educational Research*, 1–8.
- Stokes, D. (1994). Completing the Bush model: Pasteur's quadrant. *Centre for Science, Policy and Outcomes*.
- The Ohio State University. (2016). *Choosing & Using Sources : A Guide to Academic Research*. Ohio: Ohio State University Libraries. Recuperado de http://guides.osu.edu/ld.php?content_id=24379319
- Touraine, A. (2005). *Un Nuevo paradigma : para comprender el mundo de hoy*. Barcelona : Paidós.
- Vygotsky, L. (1991). Obras Escogidas Tomo I. Madrid: Visor.
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Buenos Aires.
- Vygotsky, L. (2001). Obras escogidas, tomo II. Madrid: Visor.
- Young, T., & Ming-Kow, T. (2013). On-ramps, Leveling Up and Recognition: How the StarCraft 2 Community Deepens their Interests. Recuperado de <https://clrn.dmlhub.net/content/on-ramps-leveling-up-and-recognition-how-the-starcraft-2-community-deepens-their-interests>



Buscar

Regresar a los Resultados de búsqueda

Mis herramientas ▾

Historial de búsqueda

Lista de registros marcados

Artículos en que se cita:
42*(de Colección principal de Web of Science)***Para:** Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecology perspective ...[Más](#)**Recuentos de veces citado**

162 en todas las bases de datos

159 en la Colección principal de Web of Science

3 en BIOSIS Citation Index

0 en Chinese Science Citation Database

0 conjuntos de datos en Data Citation Index

0 publicación en Data Citation Index

0 en Russian Science Citation Index

1 en SciELO Citation Index

[Ver recuentos de veces citado adicionales](#)**Refinar resultados****Categorías de Web of Science ▾**

- EDUCATION EDUCATIONAL RESEARCH (34)
- PSYCHOLOGY EDUCATIONAL (13)
- COMPUTER SCIENCE INTERDISCIPLINARY APPLICATIONS (3)
- PSYCHOLOGY EXPERIMENTAL (2)
- MUSIC (2)

[más opciones / valores...](#)

Refinar

Tipos de documento ▾

- ARTICLE (38)
- PROCEEDINGS PAPER (3)
- REVIEW (2)

[más opciones / valores...](#)

Refinar

Áreas de investigación ◀**Autores ◀****Autoría conjunta ◀****Editores ◀****Títulos de fuentes ◀**Ordenar por: Página de 1 Seleccionar página[Analizar resultados](#)[Crear informe de citas](#)

1. **Alternate Reality Games as an Informal Learning Tool for Generating STEM Engagement among Underrepresented Youth: a Qualitative Evaluation of the Source**

Por: Gilliam, Melissa; Jagoda, Patrick; Fabiyi, Camille; et ál.
JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION AND TECHNOLOGY
 Volumen: 26 Número: 3 Páginas: 295-308 Fecha de publicación: JUN 2017

Veces citado: 0*(en la Colección principal de Web of Science)***Conteo de uso**

2. **Profiles of Transformative Engagement: Identification, Description, and Relation to Learning and Instruction**

Por: Pugh, Kevin J.; Bergstrom, Cassandra M.; Spencer, Bryden
SCIENCE EDUCATION Volumen: 101 Número: 3 Páginas: 369-398 Fecha de publicación: MAY 2017

Veces citado: 0*(en la Colección principal de Web of Science)***Conteo de uso**

3. **Children's environmental identity and the elementary science classroom**

Por: Tugurían, Linda P.; Carrier, Sarah J.
JOURNAL OF ENVIRONMENTAL EDUCATION Volumen: 48 Número: 3 Páginas: 143-153 Fecha de publicación: 2017

Veces citado: 0*(en la Colección principal de Web of Science)***Conteo de uso**

4. **Make to Relate: Analyzing Narratives of Community Practice**

Por: Dixon, Colin; Martin, Lee
COGNITION AND INSTRUCTION Volumen: 35 Número: 2 Páginas: 103-124 Fecha de publicación: 2017

Veces citado: 0*(en la Colección principal de Web of Science)***Conteo de uso**

5. **Information practices during 3D modelling in a public library makerspace: generating ideas, seeking help and iterative trial and error**

Por: Li, Xiaofeng; Todd, Ross J.
 Conferencia: ISIC - The Information Behaviour Conference
 Ubicación: Zadar, CROATIA Fecha: SEP 20-23, 2016
INFORMATION RESEARCH-AN INTERNATIONAL ELECTRONIC JOURNAL Volumen: 21 Número: 4 Fecha de publicación: DEC 2016

Veces citado: 0*(en la Colección principal de Web of Science)***Conteo de uso**

6. **Understanding youth STEM interest pathways within a single community: the Synergies project**

Por: Falk, John H.; Staus, Nancy; Dierking, Lynn D.; et ál.
INTERNATIONAL JOURNAL OF SCIENCE EDUCATION PART B-COMMUNICATION AND PUBLIC ENGAGEMENT Volumen: 6 Número: 4 Páginas: 369-384 Fecha de publicación: DEC 2016

Veces citado: 0*(en la Colección principal de Web of Science)***Conteo de uso**

7. **Social networks and Information and Communications Technology in Education: collaborative learning, gender differences, age and preferences**

Por: Cabero Almenara, Julio; Barroso Osuna, Julio; del Carmen Llorente Cejudo, Maria
RED-REVISTA DE EDUCACION A DISTANCIA Número: 51 Número de artículo: 1 Fecha de publicación: NOV 15 2016

Veces citado: 0*(en la Colección principal de Web of Science)***Conteo de uso**

Títulos de colección	◀
Títulos de conferencias	◀
Años de publicación	◀
Organizaciones-Nombre preferido	◀
Entidades financiadoras	◀
Idiomas	◀
Países/Territorios	◀
Mejores artículos de ESI	◀
Acceso abierto	◀

Para obtener opciones para refinar avanzadas, use

[Analizar resultados](#)

- | | | |
|--------------------------|---|---|
| <input type="checkbox"/> | <p>8. Stealing Knowledge in a Landscape of Learning: Conceptualizations of Jazz Education</p> <p>Por: Bjerstedt, Sven
 BRITISH JOURNAL OF MUSIC EDUCATION Volumen: 33
 Número: 3 Páginas: 297-308 Fecha de publicación: NOV 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>9. Interest-driven digital practices of secondary students: Cases of connected learning</p> <p>Por: Deng, Liping; Connelly, Jan; Lau, Miki
 LEARNING CULTURE AND SOCIAL INTERACTION Volumen: 9
 Páginas: 45-54 Fecha de publicación: JUN 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>10. Engaging in Science: A Feeling for the Discipline</p> <p>Por: Jaber, Lama Z.; Hammer, David
 JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES Volumen: 25 Número: 2
 Páginas: 156-202 Fecha de publicación: APR 2 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 3
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>11. Connected learning in and after school: Exploring technology's role in the learning experiences of diverse high school students</p> <p>Por: Davis, Katie; Fullerton, Sean
 INFORMATION SOCIETY Volumen: 32 Número: 2 Número especial: SI
 Páginas: 98-116 Fecha de publicación: MAR 14 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>12. Impact of new forms of learning in interest-driven communities to future pathways for youth</p> <p>Por: Martin, Crystle
 ON THE HORIZON Volumen: 24 Número: 3 Número especial: SI
 Páginas: 227-234 Fecha de publicación: 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>13. Dimensions of adolescents' socio-digital participation</p> <p>Por: Hietajarvi, Lauri; Seppa, Juuso; Hakkarainen, Kai
 QWERTY Volumen: 11 Número: 2 Número especial: SI
 Páginas: 79-98 Fecha de publicación: 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>14. Serious but fun, self-directed yet social: blogging as a form of lifelong learning</p> <p>Por: Harju, Vilhelmiina; Pehkonen, Leila; Niemi, Hannele
 INTERNATIONAL JOURNAL OF LIFELONG EDUCATION
 Volumen: 35 Número: 1 Páginas: 2-17 Fecha de publicación: 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>15. Social Influences on Interest</p> <p>Por: Bergin, David A.
 EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST Volumen: 51 Número: 1
 Páginas: 7-22 Fecha de publicación: 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>16. Using web and mobile technology to motivate pro-environmental action after a nature-based tourism experience</p> <p>Por: Wheaton, Mele; Ardoin, Nicole M.; Hunt, Carter; et ál.
 JOURNAL OF SUSTAINABLE TOURISM Volumen: 24 Número: 4
 Páginas: 594-615 Fecha de publicación: 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>17. Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach</p> <p>Por: van den Beemt, Antoine; Diepstraten, Isabelle
 COMPUTERS & EDUCATION Volumen: 92-93 Páginas: 161-170
 Fecha de publicación: JAN-FEB 2016</p> <p>Consulta 'i' Ver abstract</p> | <p>Veces citado: 1
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> <p>Conteo de uso</p> |
| <input type="checkbox"/> | <p>18. Landscapes of musical metaphor and musical learning: the example of jazz education</p> <p>Por: Bjerstedt, Sven</p> | <p>Veces citado: 0
 <i>(en la Colección principal de Web of Science)</i></p> |

- MUSIC EDUCATION RESEARCH** Volumen: 17 Número: 4
Páginas: 499-511 Fecha de publicación: OCT 2 2015 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
19. **Promoting self-sustained learning in higher education: the ISEE framework** **Veces citado: 0**
(en la Colección principal de Web of Science)
Por: Yang, Min
TEACHING IN HIGHER EDUCATION Volumen: 20 Número: 6
Páginas: 601-613 Fecha de publicación: AUG 18 2015 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
20. **Schooling Mobile Phones: Assumptions About Proximal Benefits, the Challenges of Shifting Meanings, and the Politics of Teaching** **Veces citado: 4**
(en la Colección principal de Web of Science)
Por: Philip, Thomas M.; Garcia, Antero
EDUCATIONAL POLICY Volumen: 29 Número: 4 Páginas: 676-707 Fecha de publicación: JUN 2015 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
21. **Cope and Grow: A Grounded Theory Approach to Early College Entrants' Lived Experiences and Changes in a STEM Program** **Veces citado: 3**
(en la Colección principal de Web of Science)
Por: Dai, David Yun; Steenbergen-Hu, Saiying; Zhou, Yehan
GIFTED CHILD QUARTERLY Volumen: 59 Número: 2 Páginas: 75-90 Fecha de publicación: APR 2015 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
22. **Studying Triggers for Interest and Engagement Using Observational Methods** **Veces citado: 8**
(en la Colección principal de Web of Science)
Por: Renninger, K. Ann; Bachrach, Jessica E.
EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST Volumen: 50 Número: 1
Número especial: SI Páginas: 58-69 Fecha de publicación: JAN 2 2015 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
23. **Using digital photography and journaling in evaluation of field-based environmental education programs** **Veces citado: 3**
(en la Colección principal de Web of Science)
Por: Ardoin, Nicole M.; DiGiano, Maria; Bundy, Jennifer, et ál..
STUDIES IN EDUCATIONAL EVALUATION Volumen: 41
Páginas: 68-76 Fecha de publicación: JUN 2014 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
24. **What Comes to Mind When You Think of Science? ThePerfumery!": Documenting Science-Related Cultural Learning Pathways Across Contexts and Timescales** **Veces citado: 9**
(en la Colección principal de Web of Science)
Por: Bricker, Leah A.; Bell, Philip
JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING Volumen: 51
Número: 3 Número especial: SI Páginas: 260-285 Fecha de publicación: MAR 2014 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
25. **Science News Stories as Boundary Objects Affecting Engagement With Science** **Veces citado: 11**
(en la Colección principal de Web of Science)
Por: Polman, Joseph L.; Hope, Jennifer M. G.
JOURNAL OF RESEARCH IN SCIENCE TEACHING Volumen: 51
Número: 3 Número especial: SI Páginas: 315-341 Fecha de publicación: MAR 2014 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
26. **New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice** **Veces citado: 56**
(en la Colección principal de Web of Science) **Artículo muy citado**
Por: Lawson, Michael A.; Lawson, Hal A.
REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH Volumen: 83 Número: 3
Páginas: 432-479 Fecha de publicación: SEP 2013 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
27. **The Tailored Practice of Hobbies and Its Implication for the Design of Interest-Driven Learning Environments** **Veces citado: 16**
(en la Colección principal de Web of Science)
Por: Azevedo, Flavio S.
JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES Volumen: 22 Número: 3
Páginas: 462-510 Fecha de publicación: JUL 1 2013 **Conteo de uso**
-  [Ver abstract](#)
28. **Knowing the Stability of Model Rockets: A Study of Learning in Interest-Based Practices** **Veces citado: 1**
(en la Colección principal de Web of Science)

- Por: Azevedo, Flavio S.
COGNITION AND INSTRUCTION Volumen: 31 Número: 3
 Páginas: 345-374 Fecha de publicación: JUL 1 2013
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
de Web of Science)
Conteo de uso
29. **The Importance of Still Teaching the iGeneration: New Technologies and the Centrality of Pedagogy**
 Por: Philip, Thomas M.; Garcia, Antero D.
HARVARD EDUCATIONAL REVIEW Volumen: 83 Número: 2
 Páginas: 300-319 Fecha de publicación: SUM 2013
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
Veces citado: 17
(en la Colección principal de Web of Science)
Conteo de uso
30. **FACTORS AFFECTING ONLINE GROUP WORK INTEREST: A MULTILEVEL ANALYSIS**
 Por: Du, Jianxia; Xu, Jianzhong; Fan, Xitao
JOURNAL OF EDUCATIONAL COMPUTING RESEARCH
 Volumen: 49 Número: 4 Páginas: 481-499 Fecha de publicación: 2013
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
Veces citado: 2
(en la Colección principal de Web of Science)
Conteo de uso
31. **HOW ITALIAN PHD STUDENTS REAP THE BENEFITS OF INSTITUTIONAL RESOURCES AND DIGITAL SERVICES IN THE OPEN WEB**
 Por: Esposito, Antonella; Sangra, Albert; Maina, Marcelo
 Editado por: Chova, LG; Martinez, AL; Torres, IC
 Conferencia: 7th International Technology, Education and Development Conference (INTED) Ubicación: Valencia, SPAIN
 Fecha: MAR 04-06, 2013
 7TH INTERNATIONAL TECHNOLOGY, EDUCATION AND DEVELOPMENT CONFERENCE (INTED2013) Colección: INTED Proceedings Páginas: 6490-6500 Fecha de publicación: 2013
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
Veces citado: 0
(en la Colección principal de Web of Science)
Conteo de uso
32. **Beyond Quantitative Decline: Conceptual Shifts in Adolescents' Development of Interest in Mathematics**
 Por: Frenzel, Anne C.; Pekrun, Reinhard; Dicke, Anna-Lena; et ál..
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY Volumen: 48 Número: 4
 Páginas: 1069-1082 Fecha de publicación: JUL 2012
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
Veces citado: 18
(en la Colección principal de Web of Science)
Conteo de uso
33. **Promoting Student Interest in Science: The Perspectives of Exemplary African American Teachers**
 Por: Xu, Jianzhong; Coats, Linda T.; Davidson, Mary L.
AMERICAN EDUCATIONAL RESEARCH JOURNAL Volumen: 49
 Número: 1 Páginas: 124-154 Fecha de publicación: FEB 2012
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
Veces citado: 12
(en la Colección principal de Web of Science)
Conteo de uso
34. **INTEGRATING PERSONAL AND INSTITUTIONAL VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS**
 Por: Bustos, A.; Engel, A.; Saz, A.; et ál..
 Editado por: Chova, LG; Torres, IC; Martinez, AL
 Conferencia: 4th International Conference on Education and New Learning Technologies (EDULEARN) Ubicación: Barcelona, SPAIN
 Fecha: JUL 02-04, 2012
 EDULEARN12: 4TH INTERNATIONAL CONFERENCE ON EDUCATION AND NEW LEARNING TECHNOLOGIES Colección: EDULEARN Proceedings Páginas: 7425-7433 Fecha de publicación: 2012
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
Veces citado: 1
(en la Colección principal de Web of Science)
Conteo de uso
35. **Secondary school students' interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in Finland**
 Por: Uitto, Anna; Juuti, Kalle; Lavonen, Jari; et ál..
ENVIRONMENTAL EDUCATION RESEARCH Volumen: 17
 Número: 2 Páginas: 167-186 Número de artículo: PII 936081185
 Fecha de publicación: 2011
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
Veces citado: 18
(en la Colección principal de Web of Science)
Conteo de uso
36. **Revisiting the Conceptualization, Measurement, and Generation of Interest**
 Por: Renninger, K. Ann; Hidi, Suzanne
EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST Volumen: 46 Número: 3
 Páginas: 168-184 Fecha de publicación: 2011
[Consulta](#) [Ver abstract](#)
Veces citado: 78
(en la Colección principal de Web of Science)
Conteo de uso
37. **Eight Issues for Learning Scientists About Education and the Economy**
Veces citado: 12
(en la Colección principal de Web of Science)

- Por: Roschelle, Jeremy; Bakia, Marianne; Toyama, Yukie; et ál.
JOURNAL OF THE LEARNING SCIENCES Volumen: 20 Número: 1
 Páginas: 3-49 Número de artículo: PII 931468390 Fecha de publicación: 2011

[Ver abstract](#)

de Web of Science)

Conteo de uso
- 38. **Predictors of creative computing participation and profiles of experience in two Silicon Valley middle schools**

Por: Barron, Brigid; Walter, Sarah E.; Martin, Caitlin Kennedy; et ál.
COMPUTERS & EDUCATION Volumen: 54 Número: 1 Páginas: 178-189
 Fecha de publicación: JAN 2010

[Ver abstract](#)

Veces citado: 8
(en la Colección principal de Web of Science)

Conteo de uso
- 39. **Adolescents' Development of Individual Interests: A Product of Multiple Goal Regulation?**

Por: Hofer, Manfred
EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST Volumen: 45 Número: 3
 Páginas: 149-166 Número de artículo: PII 924570274 Fecha de publicación: 2010

[Ver abstract](#)

Veces citado: 15
(en la Colección principal de Web of Science)

Conteo de uso
- 40. **Motivational influences on school-prompted interest**

Por: Ciani, Keith; Ferguson, Yuna; Bergin, David; et ál.
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY Volumen: 30 Número: 4
 Páginas: 377-393 Número de artículo: PII 922208218 Fecha de publicación: 2010

[Ver abstract](#)

Veces citado: 11
(en la Colección principal de Web of Science)

Conteo de uso
- 41. **Pathways in interactive media practices among youths**

Por: van den Beemt, Antoine; Akkerman, Sanne; Simons, P. Robert-Jan
LEARNING MEDIA AND TECHNOLOGY Volumen: 35 Número: 4
 Páginas: 419-434 Número de artículo: PII 931226948 Fecha de publicación: 2010

[Ver abstract](#)

Veces citado: 3
(en la Colección principal de Web of Science)

Conteo de uso
- 42. **Interest and Identity Development in Instruction: An Inductive Model**

Por: Renninger, K. Ann
EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST Volumen: 44 Número: 2
 Páginas: 105-118 Número de artículo: PII 910600869 Fecha de publicación: 2009

[Ver abstract](#)

Veces citado: 45
(en la Colección principal de Web of Science)

Conteo de uso

Seleccionar página

Guardar en EndNote o...

Agregar a la lista de registros marcados

Ordenar por: Fecha de publicación -- de más reciente a más antigua Página 1 de 1

Mostrar: 50 por página

De los 64,061,518 registros existentes en los límites de datos que seleccionó, su consulta coincidió con 42.
 Clave: = Estructura disponible.

Anexo 2. Clasificación de artículos que citan a Barron 2006¹⁹ (refinados con la palabra: *interest*)

No	Main concepts		Related therms			Autor /nombre del artículo /DOI	Seleccionados
	Sub - búsqueda palabras clave relacionadas a la investigación sobre los intereses		Sub-búsqueda constructos u opciones vinculadas al marco sociocultural				
	1	2	1	2	3		
1						Ardoin, N. M., DiGiano, M., Bundy, J., Chang, S., Holthuis, N., & O'Connor, K. (2014). Using digital photography and journaling in evaluation of field-based environmental education programs. <i>Studies in Educational Evaluation</i> , 41, 68-76. doi:10.1016/j.stueduc.2013.09.009	
2	interest driven	engagement	Activity Theory			Azevedo, F. S. (2013). The tailored practice of hobbies and its implication for the design of interest-driven learning environments. <i>Journal of the Learning Sciences</i> , 22(3), 462-510. doi:10.1080/10508406.2012.730082	x
3	Interest-based		sociocultural			Azevedo, F. S. (2013). Knowing the stability of model rockets: A study of learning in interest-based practices. <i>Cognition and Instruction</i> , 31(3), 345-374. doi:10.1080/07370008.2013.799168	x
4	interest of learning		learning ecology			Barron, B., Walter, S. E., Martin, C. K., & Schatz, C. (2010). Predictors of creative computing participation and profiles of experience in two silicon valley middle schools. <i>Computers & Education</i> , 54(1), 178-189. doi:10.1016/j.compedu.2009.07.017	x
5	interest development	school - prompted interest				Bergin, D. A. (2016). Social influences on interest. <i>Educational Psychologist</i> , 51(1), 7-22. doi:10.1080/00461520.2015.1133306	
6	Interest - driven		Self-sustained	learning ecology		Bjerstedt, S. (2016). Stealing knowledge in a landscape of learning: Conceptualizations of jazz education. <i>British Journal of Music Education</i> , 33(3), 297-308. doi:10.1017/S0265051716000103	
7	Interest - driven		Self-sustained learning			Bjerstedt, S. (2015). Landscapes of musical metaphor and musical learning: The example of jazz education. <i>Music Education Research</i> , 17(4), 499-511. doi:10.1080/14613808.2015.1025733	

¹⁹ Se puede consultar el proceso a través del siguiente archivo: <https://goo.gl/6d4pDn>

8	Interest of learning		learning pathways	sociocultural		Bricker, L. A., & Bell, P. (2014). What comes to mind when you think of science? ThePerfumery!": Documenting science-related cultural learning pathways across contexts and timescales. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 51(3), 260-285. doi:10.1002/tea.21134	x
9			learning ecology			Bustos, A., Engel, A., Saz, A., & Coll, C. (2012). Integrating personal and institutional virtual learning environments. <i>Edulearn12: 4th International Conference on Education and New Learning Technologies</i> , , 7425-7433.	
10						Cabero Almenara, J., Barroso Osuna, J., & del Carmen Llorente Cejudo, M. (2016). Social networks and information and communications technology in education: Collaborative learning, gender differences, age and preferences. <i>Red-Revista De Educacion a Distancia</i> , (51), 1. doi:10.6018/red/51/1	
11	School - prompted interest					Ciani, K., Ferguson, Y., Bergin, D., & Hilpert, J. (2010). Motivational influences on school-prompted interest. <i>Educational Psychology</i> , 30(4), 377-393. doi:10.1080/01443411003660232	
12			STEM			Dai, D. Y., Steenbergen-Hu, S., & Zhou, Y. (2015). Cope and grow: A grounded theory approach to early college entrants' lived experiences and changes in a STEM program. <i>Gifted Child Quarterly</i> , 59(2), 75-90. doi:10.1177/0016986214568719	
13			learning lives	Connected learning		Davis, K., & Fullerton, S. (2016). Connected learning in and after school: Exploring technology's role in the learning experiences of diverse high school students. <i>Information Society</i> , 32(2), 98-116. doi:10.1080/01972243.2016.1130498	
14	Interest - driven	engagement	Connected learning	learning ecology	cross boundaries	Deng, L., Connelly, J., & Lau, M. (2016). Interest-driven digital practices of secondary students: Cases of connected learning. <i>Learning Culture and Social Interaction</i> , 9, 45-54. doi:10.1016/j.lcsi.2016.01.004	x
15	interest development	engagement	learning ecology	socio-cultural		Dixon, C., & Martin, L. (2017). Make to relate: Analyzing narratives of community practice. <i>Cognition and Instruction</i> , 35(2), 103-124. doi:10.1080/07370008.2017.1282484	x
16						Du, J., Xu, J., & Fan, X. (2013). Factors affecting online group work interest: A multilevel analysis. <i>Journal of Educational Computing Research</i> , 49(4), 481-499. doi:10.2190/EC.49.4.d	
17			learning lives	learning ecology		Esposito, A., Sangra, A., & Maina, M. (2013). How italian phd students reap the benefits of institutional resources and digital services in the open web. <i>7th International Technology, Education and Development Conference (Inted2013)</i> , , 6490-6500.	

18	Interest related	STEM interest	STEM			Falk, J. H., Staus, N., Dierking, L. D., Penuel, W., Wyld, J., & Bailey, D. (2016). Understanding youth STEM interest pathways within a single community: The synergies project. <i>International Journal of Science Education Part B-Communication and Public Engagement</i> , 6(4), 369-384. doi:10.1080/21548455.2015.1093670	x
19						Frenzel, A. C., Pekrun, R., Dicke, A., & Goetz, T. (2012). Beyond quantitative decline: Conceptual shifts in adolescents' development of interest in mathematics. <i>Developmental Psychology</i> , 48(4), 1069-1082. doi:10.1037/a0026895	
20	STEM interest	Interest - driven activities	STEM	learning ecology		Gilliam, M., Jagoda, P., Fabiyi, C., Lyman, P., Wilson, C., Hill, B., & Bouris, A. (2017). Alternate reality games as an informal learning tool for generating STEM engagement among underrepresented youth: A qualitative evaluation of the source. <i>Journal of Science Education and Technology</i> , 26(3), 295-308. doi:10.1007/s10956-016-9679-4	
21			life - long learning	Self - directed	sociocultural	Harju, V., Pehkonen, L., & Niemi, H. (2016). Serious but fun, self-directed yet social: Blogging as a form of lifelong learning. <i>International Journal of Lifelong Education</i> , 35(1), 2-17. doi:10.1080/02601370.2015.1124930	
22	interest - driven		bridging learning			Hietajarvi, L., Seppa, J., & Hakkarainen, K. (2016). Dimensions of adolescents' socio-digital participation. <i>Qwerty</i> , 11(2), 79-98.	x
23	interest development					Hofer, M. (2010). Adolescents' development of individual interests: A product of multiple goal regulation? <i>Educational Psychologist</i> , 45(3), 149-166. doi:10.1080/00461520.2010.493469	
24		engagement				Jaber, L. Z., & Hammer, D. (2016). Engaging in science: A feeling for the discipline. <i>Journal of the Learning Sciences</i> , 25(2), 156-202. doi:10.1080/10508406.2015.1088441	
25	engagement		sociocultural			Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New Conceptual Frameworks for Student Engagement Research, Policy, and Practice. <i>Review of Educational Research</i> , 83(3), 432-479. http://doi.org/10.3102/0034654313480891	
26			learning lives	sociocultural	sense-making	Li, X., & Todd, R. J. (2016). Information practices during 3D modelling in a public library makerspace: Generating ideas, seeking help and iterative trial and error. <i>Information Research- an International Electronic Journal</i> , 21(4)	
27	Interest - driven		learning trajectories	learning lives		Martin, C. (2016). Impact of new forms of learning in interest-driven communities to future pathways for youth. <i>On the Horizon</i> , 24(3), 227-234. doi:10.1108/OTH-04-2016-0012	x

28			bridging learning			Philip, T. M., & Garcia, A. (2015). Schooling mobile phones: Assumptions about proximal benefits, the challenges of shifting meanings, and the politics of teaching. <i>Educational Policy</i> , 29(4), 676-707. doi:10.1177/0895904813518105
29	Interest of learning		Bridging learning			Philip, T. M., & Garcia, A. D. (2013). The importance of still teaching the iGeneration: New technologies and the centrality of pedagogy. <i>Harvard Educational Review</i> , 83(2), 300-319. doi: 10.17763/haer.83.2.w221368g1554u158
30	engagement		learning trajectories	learning ecology	sociocultural	Polman, J. L., & Hope, J. M. G. (2014). Science news stories as boundary objects affecting engagement with science. <i>Journal of Research in Science Teaching</i> , 51(3), 315-341. doi:10.1002/tea.21144
31	engagement		learning lives			Pugh, K. J., Bergstrom, C. M., & Spencer, B. (2017). Profiles of transformative engagement: Identification, description, and relation to learning and instruction. <i>Science Education</i> , 101(3), 369-398. doi:10.1002/sce.21270
32	engagement		learning ecology			Renninger, K. A. (2009). Interest and identity development in instruction: An inductive model. <i>Educational Psychologist</i> , 44(2), 105-118. doi:10.1080/00461520902832392
33	engagement	Triggers interest				Renninger, K. A., & Bachrach, J. E. (2015). Studying triggers for interest and engagement using observational methods. <i>Educational Psychologist</i> , 50(1), 58-69. doi:10.1080/00461520.2014.999920
34						Renninger, K. A., & Hidi, S. (2011). Revisiting the conceptualization, measurement, and generation of interest. <i>Educational Psychologist</i> , 46(3), 168-184. doi:10.1080/00461520.2011.587723
35						Tugurian, L. P., & Carrier, S. J. (2016). Children's environmental identity and the elementary science classroom. <i>The Journal of Environmental Education</i> , 8964(June), 1-11. http://doi.org/10.1080/00958964.2016.1191415
36			learning lives			Roschelle, J., Bakia, M., Toyama, Y., & Patton, C. (2011). Eight issues for learning scientists about education and the economy. <i>Journal of the Learning Sciences</i> , 20(1), 3-49. doi:10.1080/10508406.2011.528318
37						Uitto, A., Juuti, K., Lavonen, J., Byman, R., & Meisalo, V. (2011). Secondary school students' interests, attitudes and values concerning school science related to environmental issues in finland. <i>Environmental Education Research</i> , 17(2), 167-186. doi:10.1080/13504622.2010.522703

38			learning lives	learning ecology		van den Beemt, A., Akkerman, S., & Simons, P. R. (2010). Pathways in interactive media practices among youths. <i>Learning Media and Technology</i> , 35(4), 419-434. doi:10.1080/17439884.2010.531395	
39			learning trajectories	learning lives	sociocultural	van den Beemt, Antoine; Diepstraten, Isabelle. (2016). Teacher perspectives on ICT: A learning ecology approach. <i>Computers and education</i> . Volumen: 92-93. Doi: 10.1016/j.compedu.2015.10.017	
40			learning lives	Connected learning		Wheaton, M., Ardoin, N. M., Hunt, C., Schuh, J. S., Kresse, M., Menke, C., & Durham, W. (2016). Using web and mobile technology to motivate pro-environmental action after a nature-based tourism experience. <i>Journal of Sustainable Tourism</i> , 24(4), 594-615. doi:10.1080/09669582.2015.1081600	
41	interest of learning		Activity Theory	learning lives	sociocultural	Xu, J., Coats, L. T., & Davidson, M. L. (2012). Promoting student interest in science: The perspectives of exemplary african american teachers. <i>American Educational Research Journal</i> , 49(1), 124-154. doi:10.3102/0002831211426200	x
42			Self-sustained learning	sociocultural		Yang, M. (2015). Promoting self-sustained learning in higher education: The ISEE framework. <i>Teaching in Higher Education</i> , 20(6), 601-613. doi:10.1080/13562517.2015.1052785	

Anexo 3. Principales productos en blogs del *connected learning* que aluden a los intereses.

Espacio	Autor/artículo	Tipo	Conceptos
DML - central	Rheingold, H. (2014). <i>Learner Interest-Driven Curriculum</i>	Texto + entrevista	Interest - driven
DML - reserach	Larson, K., Ito, M., Brown, E., Hawkins, M., Pinkard, N., & Sebring, P. (2013). <i>Safe space and shared interests: YOUmedia Chicago as a laboratory for connected learning</i> . BookBaby.	Libro, reporte de práctica YOUmedia	Interest driven
DML - central	DML (2011). <i>Online Games and Interest-Driven Learning are Transformative for Today's Young Learners</i>	Video	Interes - Driven
DML - central	Belshaw, D. <i>Learning Pathways: Descriptive or Prescriptive?</i>	Editorial	Interest powered
DML - central	Van Someren, A. (2009). <i>Create, Collaborate ...Connect: How students' interest-driven activities can inform their classroom learning.</i>	Poster	Interest - driven
DML - central	<i>Watchworthy Wednesday: Connecting Hip-Hop and Coding</i>	Programa de investigación	Interest - driven
DML - central	Ito, M. (2015) <i>Summer of Minecraft and the Magic of Peer Mentorship</i>	Reporte de experiencia	interest - driven
DML-central	Zamora, M. <i>Paper Circuitry Illuminates 'Writing as Making'</i>	Reporte de experiencia	interest-driven
DML-central	Garcia, A. (2014). <i>Modularity, the 20 Percent and Desks with Wheels</i>	Editorial	interest-driven
DML-central	Kahne, J. (2014). <i>New Media's Role in Participatory Politics</i>	Editorial	Interest - driven
DML-central	Joseph, b (2014). <i>My Beef With Badges</i>	Reporte de experiencia	interest-driven
DML-central	Garcia, A., Cantrill, C., Filipiak, D., Hunt, B., Lee, C., Mirra, N., & Pepler, K. (2014). <i>Teaching in the Connected Learning Classroom. Digital Media + Learning Research Hub.</i>	Libro	interest-driven
DML-Central	Pepler, K. (2013). <i>New Opportunities for Interest-Driven Arts Learning in a Digital Age.</i>	libro	interest-driven learning arts
DML-central	Sefton-Green, J. (2014). <i>How Might Creative Youth Cultures Understand the Nature of 'Creativity'?</i>	Editorial	Interest-driven
DML-central	Ito, M., Baumer, S., Bittanti, M., Cody, R., Stephenson, B. H., Horst, H. A., ... Pascoe, C. J. (2009). <i>Hanging out, messing around, and geeking out: Kids living and learning with new media</i> . MIT press.	libro	interest-driven
DML-central	Joseph, B. (2011). <i>Worthy Reads: Youth Media Production, Games & Learning, Pottermore, Web Freedom</i>	Editorial	interest-driven
DML-research	Young, T., & Ming-Kow, T. (2013). <i>On-ramps, Leveling Up and Recognition: How the StarCraft 2 Community Deepens their Interests.</i>	Reporte de experiencia	interest-driven communities
DML-research	Korobkova, K. (2014). <i>Tracking "Interests" in Interest-Driven Learning Communities.</i>	Reporte de experiencia	interest-driven communities
DML-research	Cody, R. (2014). <i>The Powerful Combination of Interests and Peer Culture.</i>	Editorial	interest-driven communities
DML-research	Maul, A., Penuel, W. R., Dadey, N., Gallagher, L. P., Podkul, T., & Price, E. (2016). <i>Measuring experiences of interest-related pursuits in connected learning</i> . Educational Technology Research and Development,	Informe de investigación	interes-powered