



**XVI**  
Congreso Nacional de  
Investigación Educativa  
CNIE-2021

## Usos de las secuencias didácticas en el acompañamiento en artes

**Alejandra Ferreiro Pérez**  
Cenidi-Danza José Limón del INBAL  
[cenidid.afferreiro@inba.edu.mx](mailto:cenidid.afferreiro@inba.edu.mx)

Área temática 06. Educación en campos disciplinares.

Línea temática: Desarrollo curricular -diseño de secuencias didácticas-, innovación educativa y, diseño y evaluación de materiales educativos.

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación.



### Resumen

En este trabajo analizo una de las estrategias de enseñanza, la secuencia didáctica, en las investigaciones que sobre Acompañamiento en artes se han realizado en la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo de la UPN, en convenio con el Centro Nacional de las Artes.

Hasta el momento hemos desarrollado 5 investigaciones: dos en telesecundarias del Estado de México y las otras tres en primarias de la Ciudad de México. Las investigaciones comparten algunos principios: (1) La mejora en la enseñanza como factor crucial para la justicia social. (2) El potencial educativo de las artes y su capacidad para desarrollar el pensamiento artístico, liberar la imaginación y estrechar los lazos comunitarios. (3) El acompañamiento como modalidad formativa y dispositivo para investigar las prácticas de enseñanza.

La noción orientadora de las investigaciones ha sido la de experiencia (educativa y estética). Las investigaciones tienen un enfoque cualitativo y un diseño flexible para adaptarlo a los contextos y objetivos de cada investigación. Para documentar las experiencias se han utilizado diversas técnicas y herramientas (entrevistas, bitácoras, videos, fotografías), a partir de las cuales se produjeron descripciones densas que permitieron la construcción analítica y categorial.

La discusión y resultados se centra en los usos cómo las y los acompañantes usaron la secuencia didáctica para mostrar cómo enseñar artes de manera interdisciplinaria y cómo las y los acompañados se la apropiaron a partir de sus saberes para guiar las nuevas prácticas de enseñanza.

**Palabras clave:** Formación de profesores, acompañamiento, educación artística, interdisciplina, currículo.

## Introducción

En la línea de educación artística de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que se imparte en convenio con el Centro Nacional de las Artes (Cenart), además de formar profesionales de la educación artística, hemos desarrollado propuestas de formación e investigación específicas para atender las necesidades de los profesores de la escuela básica. En 2010 algunos miembros del equipo de profesores, coordinados por la Dra. Rosa María Torres Hernández, decidimos indagar sobre las condiciones en que se desenvuelven las prácticas de enseñanza de las artes de los profesores de las telesecundarias, al mismo tiempo que potenciarlas, por lo que decidimos entrelazar el proceso de formación al de investigación. Optamos por el acompañamiento porque es una modalidad de formación *in situ*, en la que uno o varios profesores especialistas de las diferentes disciplinas artísticas (acompañantes) caminamos al lado de uno o varios profesores de educación básica con poca o nula experiencia en la enseñanza de las artes (acompañados), con el fin de compartir conocimientos, estrategias y herramientas de las artes y apoyarlos en la mejora de sus prácticas de enseñanza.

Luego de dos investigaciones en telesecundarias, hemos continuado con otras tres en el nivel de primaria, lo que ha permitido construir una línea de investigación cuyo objetivo es indagar sobre las condiciones en que se desenvuelven las prácticas de enseñanza de las artes en la escuela básica, al mismo tiempo potenciarlas mediante un acompañamiento interdisciplinario en artes a fin de que las y los profesores se apropien de las estrategias y herramientas de las disciplinas artes y las utilicen en sus prácticas de enseñanza.

Nuestras investigaciones están ancladas en principios básicos, entre los que destaca (1) la *justicia social*, en la cual el docente es un elemento clave en tanto que mediador y socializador del conocimiento, puesto que la injusticia no debe circunscribirse al problema de la oferta educativa, sino incluir también el asunto de la enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares (Terigi, 2004).

(2) El desarrollo del pensamiento artístico (Eisner, 2004) tanto del profesor como de los estudiantes, mediante un intenso proceso de sensibilización en el que tienen oportunidades de explorar, experimentar y componer tanto individual como colectivamente con los elementos crudos de las artes (Greene, 2004), lo cual libera la imaginación, estimula la creatividad y estrecha los lazos comunitarios.

(3) El acompañamiento como una estrategia de formación y como dispositivo para investigar las prácticas de enseñanza de los profesores en que utilizamos, entre otras herramientas, la secuencia didáctica porque favorece el desarrollo del pensamiento pedagógico de los profesores. Se trata de que durante el acompañamiento la secuencia se convierta en un instrumento reflexivo, que ponga en duda las certezas de los participantes (acompañados y acompañantes) y los invite a la reconstrucción de su experiencia.

En cada una de las cinco investigaciones desarrolladas hasta el momento se ha generado un archivo documental, que incluye fotos, videos, planeaciones, bitácoras y entrevistas, el cual he revisitado a fin de plantear nuevas

interrogantes y objetivos, en particular, relacionados con las estrategias y herramientas empleadas en las diferentes investigaciones. Una de estas interrogantes se refiere a los usos que los y las acompañantes han hecho de las secuencias didácticas, por lo cual examino en cuatro de los acompañamientos las transformaciones en la estructura de las secuencias y sus lógicas constructiva y de progresión, así como las adaptaciones para atender las necesidades de cada proceso. En especial me interesa el modo en que las usan para transmitir su pensamiento pedagógico y metodológico y, a partir de la segunda investigación, para articular las disciplinas artísticas.

## Desarrollo

La noción que ha guiado las investigaciones ha sido la de *experiencia* (educativa y estética).

En especial, sustentadas en las ideas de Dilthey (1986) y Dewey (2008), quienes afirman que todo conocimiento proviene de la experiencia, la cual debe distinguirse del flujo de vivencias que constituyen la existencia. Para Dilthey, la experiencia es una estructura que articula de modo complejo tres dimensiones irreductibles una a la otra: conocimientos, afectos y deseos que, al constituirse en un todo, transforman los “relieves del mundo del sujeto” (Mier, citado por Ferreiro, 2005). La experiencia, para Dewey (1995), tiene una cualidad experimental, ya que permite el ensayo de distintas opciones: poner a prueba las ideas. Pero también tiene una cualidad social, en tanto que el sujeto pertenece a grupos o comunidades con las que comparte conocimientos y valores, de ahí que también sea moral (Michel, 2016, sustentada en Dewey).

En concordancia con estas ideas, pensamos la experiencia educativa como aquella que orienta los deseos de los estudiantes hacia un desarrollo continuado de sus potencialidades, es decir, hacia todo aprendizaje que aumente su capacidad de acción y amplíe su horizonte significativo. Y la experiencia estética como aquella que se enfoca en las cualidades y las articula, descubriendo relaciones hasta ese momento ignoradas. La experiencia estética no se limita al momento contemplativo, de aprehensión de formas, sino que entraña a la vez un impulso de creación, un momento productivo.

Las investigaciones tienen una perspectiva cualitativa porque se enfocan en los matices que cualifican las experiencias de los participantes y la comprensión de los significados que les asignan (Eisner, 1998). Por ello, los diseños de los proyectos son flexibles (Taylor y Bogdan, 1987), puesto que permiten, a la vez que formar y observar a los profesores en sus escenarios y contextos, examinar algunos de los efectos de la intervención. El acompañamiento se documenta de manera exhaustiva mediante entrevistas, bitácoras, fotografías y registro de video y audio, información que más tarde se organiza y sistematiza. En este proceso ha tenido una particular relevancia el uso de los registros visuales: fotografías y videos. En las primeras investigaciones, siguiendo a Tobin (2006), se produjo un video en el que se plasmó el proceso vivido por los profesores y estudiantes, y se compartió con ellos a fin de estimular la reflexión crítica de los acompañados. En las subsecuentes

investigaciones los registros visuales han servido de apoyo para la elaboración de relatos etnográficos densos, proceso durante el cual se contrasta la observación *in situ* con la diferida (Ardèvol, 1998). Y a partir de estos relatos se construyen las categorías de análisis, en las cuales recurrimos a teorías que resignificamos para dar una nueva inteligibilidad al fenómeno, y así producir conocimiento sobre la enseñanza de las artes.

A partir de la segunda investigación enriquecimos nuestra metodología con algunos postulados de la investigación mediante las artes (*arts-informed research*), puesto que su encuadre fluido y flexible permite articular las cualidades imaginativas y creativas de las artes con la sistematicidad y rigurosidad exigido por las metodologías convencionales (Knowles & Cole, 2008).

A partir de la segunda investigación, el acompañamiento ha sido interdisciplinario, por lo que conviene destacar algunos aspectos metodológicos. Iniciamos nuestro diálogo disciplinar siguiendo la perspectiva de Nicolescu (1997) y Motta (2002), que proponen una transferencia de métodos, conceptos y procesos mediante el uso de nodos: puntos de intersección y comprensión que favorecen la interconexión. A partir de lo cual surgió la idea de desarrollar una interdisciplina temática y metodológica, en la que los conceptos fueran viajeros (Bal, 2009): pasaran de una disciplina a otra, ampliando los horizontes de unas a otras y enriqueciéndose entre ellas; y las metodologías disciplinares, artísticas o de enseñanza, fueran usadas como modalidades de resolución de los problemas que iban surgiendo durante la indagación artística; ello exige un esfuerzo de coordinación e interacción entre los acompañantes (Vilar, 1997) del cual va surgiendo una práctica convergente que transforma sus puntos de vista y modos proceder pedagógico y artístico y favorece los acuerdos en el diseño y puesta en marcha de las secuencias.

Como el acompañamiento se entrelaza a la investigación, inicia con la *entrada al campo*, en la cual se negocia con las autoridades y profesores de las instituciones educativas su posible participación, se acuerdan los términos del proceso, se entrevista a los profesores enfocando en su trayectoria profesional y personal en relación con las artes. Continúa la *ejemplificación*, en la que los acompañantes elaboran e implementan una secuencia didáctica con la observación y participación de los profesores. Sigue una tercera fase en la que se aclaran dudas a los profesores mediante *sesiones a modo de taller*, donde los acompañantes develan los detalles tanto de la planeación como de la implementación de la secuencia. En la cuarta fase *los profesores elaboran e implementan una secuencia* propia apoyados por los acompañantes, quienes a su vez observan y registran las actividades de los profesores. El acompañamiento concluye con una entrevista a los acompañados, en algunos casos utilizando el video como detonador de la conversación y en otros mediante preguntas abiertas que promueven la expresión de sus apreciaciones, experiencias y reflexiones sobre la vivencia. En algunas de las investigaciones se ha incluido, además, una presentación artística ante la comunidad educativa.

### Usos de la secuencia didáctica durante el acompañamiento

Como arriba mencioné, la secuencia didáctica ha sido la principal herramienta del acompañamiento para compartir con los profesores los contenidos de las diferentes disciplinas artísticas y la perspectiva pedagógica

y metodológica generada en la línea de educación artística de la MDE de la UPN en convenio con el Cenart. Lo anterior considerando que, como sugiere Perrenoud (2004), para transformar las prácticas de los profesores es necesario construir puentes entre lo que ellos hacen y lo que se les propone, y de este modo impulsarlos hacia una práctica más reflexiva, creativa y autónoma. Asimismo, procuramos articular teoría y práctica, mediante una propuesta, que contempla un abordaje en espiral, cuyo inicio es el diseño de una secuencia, la cual se implementa y retroalimenta para diseñar la siguiente. De este modo pretendemos que los saberes teóricos sean asimilados en un contexto de acción y mediante procedimientos clínicos, lo que implica que pueden movilizarse en función de situaciones de aprendizaje específicas (Perrenoud 2004).

Aquí solo examino las transformaciones en la estructura de las secuencias y sus lógicas constructiva y de progresión, e identifico las adaptaciones a las condiciones de cada proceso formativo. Aunque existen algunas diferencias en los formatos utilizados en las diferentes investigaciones, los acompañantes concebimos la secuencia didáctica como “el diseño de una sucesión de actividades articuladas entre sí y estructuradas de modo que promuevan el desarrollo gradual y pausado de los estudiantes y [se planteen situaciones] de aprendizaje en las que puedan adquirir nuevas significaciones y modos de mirar el mundo” (Ferreiro y Rivera, 2014). Las secuencias están estructuradas considerando tres momentos: inicio, desarrollo y final. En algunas se ha incluido una situación problemática a resolver y una pregunta guía como detonadora de los procesos de investigación; en otras, se ha conservado la estructura de aprendizajes esperados, en consonancia con los planteamientos de los planes y programas de la escuela básica.

En la *primera investigación*, tres especialistas (artes visuales, danza y teatro) dieron acompañamiento a siete profesores en cinco telesecundarias del sector 6 del Valle de México. Previo al inicio del acompañamiento, los miembros del equipo de investigación acordamos usar las orientaciones pedagógicas y didácticas de la RIEB, ciñéndonos a los planes y programas de estudio de Artes, y elaborar un ejemplo de secuencia didáctica que cubriera el contenido de uno de los cinco bloques de los programas. Decidimos plantear la secuencia a partir de una situación-problema de la cual se derivaría una pregunta-guía de las actividades de indagación experiencial del bloque elegido, organizarla en tres momentos (inicio, desarrollo y conclusión), procurar que a lo largo de la secuencia se estableciera una relación con los ejes integradores del campo (la conciencia de sí y la convivencia) con los principios pedagógicos que organizan la experiencia de aprendizaje y secuenciar las actividades, considerando los tres ejes de enseñanza del programa de artes (apreciación, contextualización y expresión). A partir de lo anterior, cada acompañante diseñó su propia secuencia, entre las cuales si bien hay variantes, tienen la misma estructura y lógica constructiva. En el caso de la acompañante de danza y el de artes visuales, se advierte además el uso de un trabajo artístico como sustento del proceso creativo que impulsaron: exploración, experimentación y composición, con lo que puntualizan el enfoque lúdico e imaginativo con que pueden abordarse los ejes de enseñanza de las artes.

En la *segunda investigación*, cinco especialistas (artes visuales, danza, literatura, música y teatro) acompañaron a tres profesores de una telesecundaria de la zona 3 del sector 6 del Valle de México, en la cual se iniciaba el Programa Escuela de Tiempo Completo. En este acompañamiento, el enfoque interdisciplinario y por proyectos obligó a las y los acompañantes a modificar la estructura de las secuencias didácticas, puesto que ya no se trataba de ejemplificar una secuencia elaborada previamente por el acompañante, sino de elaborar una secuencia semanal a partir de las emergencias del proyecto, de las propuestas de articulación entre las disciplinas que iban surgiendo y a las intereses de los estudiantes. A fin de promover el diseño colaborativo de la secuencia el grupo acordó diseñar las secuencias utilizando un servicio de almacenamiento de archivos virtual, en el cual los profesores podrían también participar. Durante el proceso surgieron dos ideas fundamentales que guiaron el diseño de las secuencias: la noción de paisaje, que funcionó como nodo articulador de los contenidos y actividades disciplinares, la que a su vez posibilitó la concreción del proyecto de reciclaje de la basura y cuidado del medio ambiente en una instalación-*performance*. De este modo, la noción de paisaje de las artes visuales, se convirtió en la danza, en paisaje de movimiento, en la música, en paisaje sonoro, en el teatro en paisaje sensorial y en la literatura en paisaje literario. Y a partir de estas se elaboró la pregunta que orientó la indagación y la consecución del proyecto: ¿Cómo a partir de la exploración de los paisajes sonoro, visual, de movimiento y sensorial, representados en diferentes soportes, se puede crear una instalación-*performance* con la cual concientizar a la comunidad escolar sobre el cuidado del medio ambiente y los animales en peligro de extinción?

Para implementar las secuencias y desarrollar el proyecto, el grupo decidió formar dos grupos: una dupla, conformada por el acompañante de artes visuales y la de trabajos literarios, responsables de la elaboración de la instalación y una tríada integrada por los acompañantes de danza, música y teatro, que se enfocaron en la producción del *performance*. Así, se diseñaban dos secuencias en paralelo, una que articulaba los contenidos de artes visuales y literatura y otra en que se entrelazaban la danza, la música y el teatro. No obstante que había diferencias, considerando las metodologías disciplinares y los contenidos específicos abordados, el proceso creativo fue el eje estructurador de ambas secuencias: se proponían actividades de exploración, experimentación y composición en cada una de las sesiones. Un aspecto destacado fue que las producciones de las artes visuales y la literatura se recuperaban como detonadores de la exploración de la siguiente sesión de danza, música y teatro. Así se fueron construyendo los personajes y los guiones que orientaron el *performance*, los que a su vez guiaron el diseño de la instalación.

En la *tercera investigación*, dos especialistas en música y danza acompañaron a cuatro profesoras de primaria de cuarto, quinto y sexto grado de primaria, en una escuela primaria ubicada en el Ajusco, en la planeación y puesta en marcha de secuencias didácticas en que articularon contenidos curriculares de música y la danza. Las acompañantes decidieron enfocarse en las posibles articulaciones de ambas disciplinas, considerando los contenidos propuestos en los planes y programas de estudio vigentes en ese momento y siguiendo el planteamiento de los aprendizajes esperados. Para elaborar las secuencias, comenzaron identificando los

elementos conceptuales, procedimentales y metodológicos de ambas disciplinas. Aislaron los elementos esenciales de la música y la danza y definiendo sus posibles articulaciones; los primeros fueron los binomios sonido-movimiento y silencio-pausa activa, a los que les siguieron otros tres que posibilitarían la creación de secuencias de movimiento y sonido: (a) calidades del movimiento-cualidades del sonido; (b) pulso corporal-pulso musical; y (c) ritmo corporal-ritmo musical. Siguieron con la identificación de los procedimientos de enseñanza coincidentes que les permitieran definir los momentos de la clase: la sensibilización y la percepción para guiar la exploración, la improvisación, la ejecución y la abstracción; la reinterpretación de canciones y secuencias de movimiento, composición, representación gráfica y reflexión, así como de apreciación y evaluación de las producciones. A partir de estos procedimientos propusieron la siguiente ruta de trabajo: (1) exploración por medio de juegos, imágenes, cuentos, objetos, situaciones imaginarias para llegar a la interpretación de sonidos o secuencias de movimiento; (2) abstraer lo interpretado, mediante símbolos gráficos que representaran tanto sonidos, como movimientos; (3) interpretar lo registrado en símbolos; y (4) concluir con una reflexión y evaluación de lo sucedido en clase (Fernández, 2016, Miranda, 2017).

Las secuencias las elaboraban semana a semana, y al igual que en la anterior investigación, las acompañadas tuvieron acceso al proceso de diseño, no solo para que las conociesen, sino para que pudieran intervenir en ellas, ya fuera en el proceso mismo de elaboración o bien en su implementación. Un dato destacado es que las acompañadas, usaron una bitácora en que registraban los ajustes en la implementación de cada secuencia, observaciones que utilizan en la planeación de la siguiente sesión, ya fuera especificando con mayor rigor el tiempo de las actividades, o recuperando alguna de las producciones para incrementar el grado de dificultad de alguno de los procesos, o bien considerando las respuestas de los estudiantes a las actividades propuestas, lo que en ocasiones exigía revisar la gradación en la complejidad de estas.

En *la cuarta investigación*, dos especialistas (danza y teatro) y una profesora de educación primaria con conocimientos de música, acompañaron a tres profesores del turno vespertino en un internado de la Ciudad de México en el que se ofrece educación primaria. Estos profesores son responsables de apoyar a los estudiantes en la realización de sus tareas, a la vez que de reforzar los contenidos de español y matemáticas, y “si hubiera tiempo” los de otras asignaturas. Debido a los desafíos que planteó esta condición de los acompañados, en la investigación destaca el uso de los trabajos artísticos como herramienta para identificar nodos articuladores entre las artes, a la vez que como detonadores del interés de los profesores por indagar y profundizar en procesos artísticos interdisciplinarios.

Las secuencias se diseñaron a partir de la deconstrucción de los trabajos artísticos que permitió identificar los diversos componentes y cualidades estéticas puestas en juego por el artista en su producción y a partir de los cuales se elaboró una pregunta orientadora de los procesos de exploración, experimentación y composición en los que los estudiantes tuvieran una experiencia similar a la vivida por el creador. Asimismo, los trabajos se constituyeron en detonadores de la interdisciplina, puesto que cada una de las acompañantes elegía los



contenidos o procedimientos pertinentes para articularse con las otras dos disciplinas, enriqueciendo alguno de los momentos del proceso creativo. Dado que también se trabajó por proyectos, las secuencias se iban elaborando semana a semana, de acuerdo con las necesidades del proyecto, de manera que la ruta de trabajo y los contenidos se fue construyendo a medida que avanzaba el proyecto en torno a la temática elegida por cada profesor al inicio del acompañamiento. Aunque con algunas variantes, la ruta de trabajo seguida por las acompañadas incluyó la construcción de personajes, la elaboración de cotidiáfonos, las sonorizaciones y las percusiones corporales, la exploración con conceptos de movimiento (flexión, extensión, rotación, desplazamientos y gestos) elaboración de secuencias de movimiento, construcción de coplas e improvisaciones escénicas. La progresión de estos contenidos se iba desarrollando en función de las indagaciones de los estudiantes, lo que también definía el avance de los proyectos.

## Conclusiones

La secuencia didáctica ha sido una herramienta útil en la formación de los profesores. En la fase de ejemplificación del acompañamiento fue el instrumento mediante el cual los acompañantes presentaron los conceptos y metodologías disciplinares y sus posibles articulaciones interdisciplinarias, elaborados pedagógicamente en situaciones de aprendizaje y un enfoque pedagógico que orienta las metodologías de enseñanza ya sea disciplinares o interdisciplinarias adecuadas a las necesidades de la formación de la escuela básica. Dado que dejan plasmado su pensamiento pedagógico y enfoque metodológico, los profesores pueden consultarlas para tomar decisiones en torno tipo de actividades y situaciones de aprendizaje que diseñen en el futuro. De igual manera, ha sido una herramienta de comunicación con los profesores que permite a los acompañantes adaptar su intervención a las necesidades y posibilidades de los profesores. En todas las secuencias analizadas se advierte un modo de proceder común que impulsa el proceso creativo a partir de la exploración, experimentación y composición con los elementos básicos de las de las artes, los que varían de acuerdo con las necesidades de cada acompañamiento. Otro elemento destacado es el uso de los conceptos disciplinares y las metodologías como posibles nodos articuladores entre las disciplinas, lo que promueve surjan procesos en los que se diluyen los límites disciplinares.

El estudio de las secuencias didácticas, como sugieren Astudillo, Rivarosa y Ortiz (2011), al analizar modelos vivos de pensamiento, contribuye en el conocimiento del modo en que se desarrolla el pensamiento pedagógico de los profesores, de los obstáculos a que se enfrentan y las formas en que transforman sus acciones y prácticas.



## Referencias

- Astudillo, C., Rivasosa, A., y Ortiz, F. (2011). Formas de pensar la enseñanza en ciencias: Un análisis de secuencias didácticas. *REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias*, 10(3), 567-586.
- Ardèvol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de datos audiovisuales. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 53(2), 217-240.
- Bal, M. (2009). *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Murcia: Cendeac.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Dilthey, W. (1986). *Crítica de la razón histórica*. Barcelona: Península.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente. El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, S. M. (2016). *Educación musical en la escuela primaria: sonidos y cuerpos en movimiento*. (Tesis de Maestría). México: UPN.
- Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México: Conaculta/INBA/Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México.
- Ferreiro, A. y Rivera, R. M. (2014). Potencial de una metodología de enseñanza de las artes para transformar las prácticas educativas. *Innovación Educativa*, 14(66), 15-40.
- Greene, M. (2004). *Variaciones sobre una guitarra azul. Conferencias de educación estética*, México: Édere.
- Heredia, Y. S. (2019). *Trabajos artísticos: una alternativa para el diálogo en un acompañamiento interdisciplinario en artes*. (Tesis maestría). México: UPN.
- Knowles, J. G. & Cole, A. L. (2008). *Handbook of the Arts in Qualitive Research. Perspectives, methodologies, examples, and issues*. Los Angeles: Sage Publications.
- Michel, A. D. (2016). (Coord.). *Experiencias alrededor de una propuesta interdisciplinaria de formación de profesores de educación artística para la escuela básica. Una experiencia de la Línea de Educación Artística de la Maestría en Desarrollo Educativo*. México: Secretaría de Cultura/Cenart.
- Miranda, J. (2017). *Experiencias de interdisciplina entre danza y música. Un proceso de acompañamiento en educación artística en la escuela primaria*. (Tesis de maestría). México: UPN.
- Motta, R. (2002). Complejidad, educación y transdisciplinariedad. *Polis. Revista Académica de la Universidad Bolivariana*, 1(3).
- Nicolescu, B. (mayo, 1997). Evolution transdisciplinaire de l' Université. En *Congrés de Lorcano*. Document de synthèse.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio & G. Diker. *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Buenos Aires: Noveduc.
- Tobin, J. (2006). Poéticas y placeres del video etnográfico en educación. En I. Dussel & D. Gutiérrez. (comps). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Buenos Aires, AR: Manantial/Flacso.
- Vilar, S. (1997). *La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios*. Barcelona: Editorial Kairós.