



Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, Ciudad de México, México.
ISSN 2707-2207 / ISSN 2707-2215 (en línea), septiembre-octubre 2025,
Volumen 9, Número 5.

https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5

FORMACIÓN DE EDUCADORES MUSICALES EN POSGRADO: TENSIONES TRADICIÓN-INNOVACIÓN Y VIRTUALIDAD COMO HABILITADOR

**GRADUATE TRAINING OF MUSIC EDUCATORS: BALANCING
TRADITION, INNOVATION, AND THE ROLE OF VIRTUAL
LEARNING ENVIRONMENTS**

José María López Prado

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Beania Salcedo Moncada

Universidad Autónoma de Nuevo León, México

DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i5.20337

Formación de Educadores Musicales en Posgrado: Tensiones Tradición–Innovación y Virtualidad como Habilitador

José María López Prado¹josem.lopezprd@uanl.edu.mx<https://orcid.org/0000-0001-9175-8914>Universidad Autónoma de Nuevo León
México**Beania Salcedo Moncada**beania.salcedomnc@uanl.edu.mx<https://orcid.org/0000-0002-5653-9625>Universidad Autónoma de Nuevo León
México

RESUMEN

La formación de educadoras y educadores musicales enfrenta tensiones entre la tradición performativa presencial y la innovación mediada por tecnología. Este estudio describe motivaciones, elecciones de modalidad y proyecciones laborales de estudiantes y egresados de posgrado en música, con foco en su tránsito hacia la docencia. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a 20 participantes y se realizó análisis temático con verificación intercodificador. Los hallazgos indican que la principal motivación para estudiar un máster es la actualización profesional y/o el cumplimiento de requisitos institucionales, seguida del interés por la pedagogía y la didáctica. Predomina la preferencia por la modalidad virtual (13/20), justificada por compatibilidad con trabajo, familia y desplazamientos, así como por el acceso a tiempos flexibles. No obstante, en áreas de alta exigencia performativa como el canto o el piano se sostiene la necesidad de instancias presenciales para la evaluación fina del sonido, la técnica y el ensamble. Se concluye que la formación de educadores musicales se beneficia de un diseño híbrido intencional que distribuya competencias y evaluaciones según su naturaleza: presencial para metas performativas críticas; virtual y asíncrona para planificación didáctica, análisis de evidencias y continuidad de estudio-trabajo. Se discuten implicaciones curriculares para la formación inicial y continua, y se proponen líneas futuras sobre mediación tecnológica y accesibilidad.

Palabras clave: educación musical, formación docente, posgrado, modalidad virtual, aprendizaje híbrido

¹ Autor principal.

Correspondencia: josem.lopezprd@uanl.edu.mx

Graduate Training of Music Educators: Balancing Tradition, Innovation, and the Role of Virtual Learning Environments

ABSTRACT

Music-teacher preparation currently navigates tensions between a long-standing, in-person performative tradition and technology-mediated innovation. This study examines motivations, modality choices, and labour projections of postgraduate music students and recent graduates, focusing on their transition into teaching. Semi-structured interviews were conducted with 20 participants, and a thematic analysis with intercoder verification was applied. Findings show that the leading motivation to pursue a master's degree is professional updating and/or meeting institutional requirements, followed by interest in pedagogy and didactics. A preference for the virtual modality predominates (13/20), justified by compatibility with work, family and commuting, as well as flexible study times. However, in high-demand performance areas (e.g., voice, piano), participants maintain the need for face-to-face instances to enable fine-grained assessment of sound, technique and ensemble work. We conclude that music-teacher education benefits from an intentionally blended design that allocates competencies and assessments according to their nature: in-person for critical performative goals; virtual/asynchronous for lesson planning, evidence analysis and study–work continuity. Curricular implications for initial and continuing preparation are discussed, and future lines on technological mediation and accessibility are outlined.

Keywords: music education, teacher education, postgraduate students, online modality, blended learning

Artículo recibido 02 setiembre 2025
Aceptado para publicación: 29 setiembre 2025



INTRODUCCIÓN

La formación de docentes de música vive un punto de inflexión entre una tradición performativa presencial y la expansión de entornos virtuales que prometen flexibilidad y acceso. El “giro digital” acelerado por la COVID-19 abrió formatos híbridos y obligó a repensar roles, recursos y principios éticos (Camlin & Lisboa, 2021). En artes escénicas universitarias se registró una adopción amplia de docencia en línea e híbrida, con ventajas de acceso y organización, pero también con barreras técnicas y la necesidad de marcos pedagógicos para su integración (Carvalho, 2024; Salcedo Moncada & López Prado, 2021). A la vez, la literatura delimita con precisión qué aspectos conservan anclaje presencial por sus sutilezas de sonido y técnica, y cuáles se benefician de la virtualidad por su potencial de autorregulación, seguimiento y organización del aprendizaje (Aaberg, 2023; Utermohl de Queiroz et al., 2024). En paralelo, diversas iniciativas institucionales avanzan hacia diseños más flexibles y colaborativos, con mayor agencia estudiantil (Ski-Berg, Stabell, & Karlsen, 2024).

El objetivo de este estudio es analizar, desde la voz de estudiantes y egresados/as de programas de música con orientación docente, sus motivaciones para cursar posgrado, la modalidad que prefieren, virtual, presencial o mixta y sus proyecciones laborales, para proponer criterios de hibridación que concilien tradición performativa e innovación tecnológica. Nos guiaron tres preguntas: qué motiva a cursar estos posgrados, qué modalidad eligen y por qué, y cómo esas elecciones orientan decisiones sobre qué aprendizajes requieren presencialidad y cuáles se benefician de entornos virtuales.

Marco teórico

Desde la pandemia, la educación musical transita un giro digital que no sustituye la copresencia, pero sí reorganiza qué se aprende mejor en cada entorno. En la lección individual de instrumento persisten límites técnicos como latencia, códecs para voz, cámara/encuadre, que afectan la evaluación fina de timbre, articulación, respiración y postura; por ello, lo presencial sigue siendo clave para el trabajo interpretativo avanzado (Martínez-Hernández, 2021). En contraste, la planificación didáctica, el análisis de evidencias, la co/auto-evaluación y la reflexión guiada muestran ganancias en espacios virtuales, especialmente asincrónicos por el registro consultable, los tiempos de autorregulación y la retroalimentación más extensa (Utermohl de Queiroz et al., 2024).



En conservatorios y universidades se documentan ajustes curriculares, nuevas secuencias de tareas y rutinas de evaluación y gestión del tiempo que hoy informan propuestas híbridas, junto con la necesidad de apoyo y formación docente (Biasutti et al., 2022; Beirnes & Randles, 2023).

En prácticas colectivas, la imposibilidad de cantar o tocar “en red” con sincronía estable llevó durante los confinamientos a soluciones como ensayos seccionados, pistas guía y montajes multipista: útiles para sostener la comunidad, pero incapaces de igualar la sincronía, la afinación compartida y la construcción de sonoridad de un conjunto presencial (Daffern et al., 2021). A escala institucional, la evidencia indica que el blended learning efectivo no consiste en “trasladar” lo presencial, sino en una reorganización deliberada de tiempos (presencial/síncrono/asincrónico), soportes y criterios de calidad, con participación activa y desarrollo de competencias tecnopedagógicas (Zhang et al., 2024; Beirnes & Randles, 2023).

En Iberoamérica, el debate añade capas de acceso y sostenibilidad: se proponen modelos que distinguen entre uso instrumental y pedagógico de la tecnología, subrayan la capacitación y el acompañamiento institucional, y recomiendan decidir qué va presencial o virtual según condiciones locales, tales como la conectividad, los dispositivos y la cultura evaluativa (Agudelo Contreras, 2022). Estudios recientes reportan ventajas de la enseñanza en línea: flexibilidad, continuidad, mayor implicación de familias y colegas, registro de evidencias y también obstáculos como audio deficiente, conectividad desigual y cansancio visual; más que “manuales” de blended, se sugiere integrar a la presencialidad recursos que funcionaron bien en línea (Váradi et al., 2024). En México, evidencia con profesorado universitario de música en Querétaro y Nuevo León confirma la validez de la docencia remota para asignaturas teóricas y sus límites para ensambles y evaluación detallada del sonido, lo que respalda criterios híbridos (López Prado & Salcedo Moncada, 2023).

METODOLOGÍA

Para el análisis se puso el foco en entender mejor lo que los estudiantes decían y se fueron identificando patrones de sentido usando un análisis temático (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). Se llevó a cabo una conversación con 20 estudiantes y personas egresadas de posgrado en música de distintos países de Iberoamérica, seleccionados mediante muestreo intencional de máxima variación para asegurar diversidad de trayectorias y contextos (Etikan et al., 2016)



Antes de cada entrevista, se explicó el propósito del estudio y se obtuvo consentimiento informado; personas e instituciones fueron anonimizadas y los materiales quedaron resguardados en repositorios seguros, siguiendo buenas prácticas éticas para investigación cualitativa y mediada por Internet. Se optó por entrevistas semiestructuradas: un guion común garantizó comparabilidad entre casos y, a la vez, dejó margen para que cada participante ampliara o matizara su experiencia en torno a cuatro ejes: motivaciones para cursar posgrado, modalidad preferida y razones, perfil formativo-laboral, y desafíos entre tradición performativa e innovación tecnológica,

Se empleó un formato para que el entrevistado expresara fielmente de acuerdo a sus experiencias (DeJonckheere & Vaughn, 2019). Las entrevistas se realizaron a distancia, se grabaron con permiso y luego se transcribieron de forma literal y revisada. El análisis siguió una codificación temática en varias rondas: lectura abierta y códigos iniciales, elaboración de un listado de códigos que combinó categorías del guion con hallazgos emergentes, y consolidación en temas y subtemas (Braun & Clarke, 2006; Nowell et al., 2017). Para robustecer la credibilidad, los autores del artículo codificaron de forma independiente un subconjunto de datos, después de resolver las diferencias y llegar un acuerdo aplicaron el esquema acordado a la totalidad del material (Nowell et al., 2017; Korstjens & Moser, 2017). Como síntesis descriptiva, se elaboraron conteos de frecuencia tanto en número como en porcentaje por categoría y subcategoría, para visualizar patrones en estudios cualitativos aplicados (Guest et al, 2020). La calidad del estudio se atendió mediante criterios de confianza en investigación cualitativa y por criterios de buena práctica en análisis temático (Nowell et al., 2017; Korstjens & Moser, 2017). Reconocemos como limitaciones el carácter intencional y el tamaño acotado de la muestra, así como la recolección en línea que introduce un posible sesgo de conectividad; no obstante, la saturación de significado a nivel de temas se alcanzó con este tamaño muestral, en línea con la literatura sobre suficiencia y saturación en entrevistas (Vasileiou et al., 2018; Hennink, Kaiser, & Marconi, 2017; Guest et al., 2020).

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Para este estudio se entrevistó a 20 personas que cursan o cursaron un máster en música en Iberoamérica. De ellas, 17 cuentan con empleo vigente en docencia, pública o privada, y en actividades afines, y 16 poseen formación de base como instrumentistas.



Este trasfondo incide en sus motivaciones, en la elección de modalidad y en la valoración de lo presencial frente a lo virtual. A continuación, se presentan las cuatro categorías que emergen del análisis de las entrevistas: (1) motivaciones para cursar posgrado, (2) modalidad preferida y sus razones, (3) tensión entre performatividad y virtualidad, y (4) perfil formativo-laboral y proyecciones. Estas categorías sintetizan los patrones más reiterados en los relatos y articulan cifras descriptivas con citas ilustrativas para mostrar tanto las tendencias generales como los matices individuales. Para preservar el anonimato, las citas se identifican como E01–E20 (E = entrevistado/a; número correlativo sin relación con el orden de aparición ni con datos personales).

Motivaciones para cursar posgrado

Para la mayoría, el máster funciona ante todo como palanca de carrera. La motivación predominante es actualizarse y obtener una credencial formal que mejore la empleabilidad y el reconocimiento institucional; trece de veinte participantes, aproximadamente sesenta y cinco por ciento, lo expresan así: “Necesito el máster para crecer en la plaza donde trabajo” (E07). Un segundo bloque de cinco de veinte, veinticinco por ciento, busca proyección académica en investigación y en gestión: “Me interesa aportar investigación en educación musical” (E14). Un grupo menor de dos de veinte, diez por ciento, vincula el posgrado con estabilidad laboral. De forma transversal, varias personas valoran la portabilidad del título mediante convalidación internacional: “El certificado se convalida en mi país y abre opciones” (E03). En síntesis, predomina un impulso instrumental y pragmático orientado a la promoción, el acceso y la formalización de trayectorias. El interés por producir conocimiento se mantiene como objetivo consistente, aunque secundario, y la convalidación internacional aparece como submotivación ligada a la movilidad y a la seguridad laboral.

Modalidad preferida y razones

La elección de modalidad está guiada, ante todo, por la conciliación entre vida y trabajo y por la gestión del tiempo. La virtualidad es la opción mayoritaria: trece de veinte participantes la prefieren porque facilita compatibilizar empleo, cuidados y desplazamientos y porque permite estudiar con acceso a grabaciones y a ritmo propio. Un participante señala “Puedo organizar mis horarios y repasar cuando lo necesito”, resume una entrevistada (E11). En la misma línea: “Entre trabajo e hijos, lo virtual me permite continuar” (E05).



La presencialidad, elegida por cinco de veinte, se defiende cuando la naturaleza del contenido lo exige, por ejemplo en actividades que requieren trabajo situado, práctica guiada, escucha y corrección fina. “Para ciertas materias, la carrera lo amerita presencial”, señala una persona (E12). “Algunas asignaturas son necesarias en aula”, añade otra (E06). Entre ambos polos, dos casos optan por esquemas híbridos que combinan la interacción cara a cara con la flexibilidad en línea para equilibrar tiempos y cuidar la calidad percibida: “Prefiero presencial, pero lo virtual ayuda a equilibrar tiempos” (E17).

Tensión entre performatividad y virtualidad

La tensión aparece con mayor claridad en las clases individuales, en particular de canto y piano, y en el trabajo de ensamble. La copresencia se percibe como insustituible para la evaluación fina del sonido y de la técnica, que implica lograr sincronía y empaste en conjuntos de cámara, ajustar timbre y afinación, y corregir microgestos de postura y respiración. Como sintetiza una persona entrevistada: “Para el trabajo fino del sonido, tiene que ser en vivo” (E09). En la misma línea, otra añade: “En ensamble, la sincronía real no se logra en línea” (E04). Al mismo tiempo, se reconocen ventajas del entorno virtual para componentes no performativos, como la planificación, el análisis de evidencias, la coevaluación y la reflexión guiada. “En lo teórico, lo virtual funciona y puedo autogestionarme mejor”, explica una participante (E03).

Perfil y proyecciones académicas y profesionales.

Predomina el perfil de instrumentista: dieciséis de las veinte personas entrevistadas, es decir, el ochenta por ciento, se identifican así. Diecisiete declaran empleo vigente en educación y se reparten a partes iguales entre instituciones públicas y privadas. Quienes no se dedican exclusivamente a la docencia combinan otros oficios musicales como el acompañamiento, los arreglos, la facilitación de talleres y la enseñanza a su propio alumnado. De cara al futuro, las expectativas se concentran en el campo educativo: siete participantes planean profundizar en pedagogía o continuar su formación; cuatro se inclinan por la investigación y la gestión académica; y tres priorizan la interpretación. También hubo una mención a la composición y otra a la música latinoamericana. Cuatro personas no contemplan, por ahora, cursar nuevas titulaciones. Como resume una de las voces: “Quiero profundizar en pedagogía y quizá realizar un doctorado” (E15).



Síntesis de patrones

En conjunto, los relatos priorizan un vector laboral/credencial como motivación principal, con interés secundario en investigación/gestión. La virtualidad se elige por compatibilidad y acceso, pero no reemplaza las instancias performativas que demandan copresencia. De ahí surge un criterio operativo: reservar lo presencial para el trabajo instrumental/ensamble y usar lo virtual para planificación, seguimiento y reflexión, (Véase la Tabla 1 para la síntesis descriptiva).

Tabla 1. Resumen descriptivo (n = 20)

Dimensión	Categoría	n	%
Motivación	Actualización/credencial laboral	13	65
	Contribuir a investigación/gestión	5	25
	Estabilidad laboral	2	10
Modalidad preferida	Virtual	13	65
	Presencial	5	25
	Mixta	2	10
Situación laboral	Trabaja	17	85
	No trabaja	3	15
Sector (múltiple)	Educación privada	6	—
	Educación pública	6	—
	Otros (acompañante, arreglista, etc.)	8	—
Formación de base	Instrumentista	16	80
	Educación musical	2	10
	Otras	2	10
Proyecciones de posgrado	Educativas	7	35
	Investigación/gestión	4	20
	Interpretación	3	15
	Composición	1	5
	Música latinoamericana y del Caribe	1	5
	Ninguna por ahora	4	20

Nota. Porcentajes calculados sobre 20 casos y con fines descriptivos (no inferenciales). En *Sector* hay respuestas múltiples, por ello no suman 20

Los resultados muestran una tensión estructural entre la tradición performativa presencial, caracterizada por lecciones individuales, trabajo de ensamble y evaluación en vivo del sonido y de la técnica, y la virtualidad, que la mayoría elige por su compatibilidad con trabajo, familia y traslados. Más que una dicotomía, esta tensión se resuelve en un reparto funcional: la copresencia se reserva para la evaluación



fin del timbre, la afinación, la postura, la respiración y la sincronía de conjunto, mientras que la planificación, el análisis de evidencias, la coevaluación, la autoevaluación y la reflexión metacognitiva muestran ventajas claras en entornos virtuales, sobre todo cuando son asincrónicos. Esta pauta coincide con la literatura sobre lecciones instrumentales por videoconferencia. Martínez-Hernández (2021), documenta que persisten límites asociados a la latencia, la compresión del audio y la pérdida de microgestos, y a la vez señala que los recursos asincrónicos favorecen la autorregulación y amplían las posibilidades de retroalimentación.

El vector motivacional dominante, centrado en la actualización y la obtención de credenciales laborales, armoniza con trayectorias de docencia en servicio que demandan flexibilidad curricular y ofertas híbridas. En Iberoamérica, diversos informes cualitativos en canto y en docencia universitaria muestran que la virtualidad permitió sostener la continuidad en asignaturas teóricas y en tareas de preparación, pero mantuvo límites para el ajuste fino performativo y para la construcción de una sonoridad compartida en conjunto, lo que refuerza la necesidad de presencialidad crítica en esos componentes. Rucsanda et al (2021), recogen además percepciones estudiantiles favorables sobre la flexibilidad y la continuidad, junto con alertas por la fatiga de pantalla y por las desigualdades de acceso, factores que conviene integrar en las decisiones de diseño.

En cuanto a la hibridación, la educación superior converge en que una adopción eficaz del aprendizaje combinado exige una reorganización deliberada de tiempos presencial, sincrónico y asincrónico, así como de soportes y de criterios de calidad. Zhang (2024), subraya que no basta con trasladar lo presencial al entorno en línea. En música, distintas experiencias de enseñanza instrumental síncrona en contextos interculturales destacan la importancia de estructurar tareas y objetivos, de contar con rúbricas explícitas y de curar evidencias mediante portafolios (Capistrán Gracia, 2018) y retroalimentación en video para sostener la calidad de la formación.

Implicaciones curriculares y de diseño

Principios de hibridación intencional

De la convergencia entre nuestros datos y la evidencia comparada se desprende un marco de hibridación intencional. La presencialidad cumple un rol crítico para el desempeño instrumental avanzado y el trabajo de ensamble: se requieren evaluaciones con criterios explícitos de sonido, técnica y sincronía,



junto con corrección inmediata (Martínez-Hernández, 2021). Por otro lado, la virtualidad con propósito resulta idónea para la planificación, el análisis de evidencias, la coevaluación y la autoevaluación; conviene priorizar lo asincrónico que favorece la autorregulación mediante portafolios y videoanotaciones y reservar lo sincrónico para tutorías breves, revisión de avances y alineación de metas. La calidad del modelo combinado depende de tender puentes y asegurar trazabilidad entre modalidades, articulando secuencias presenciales y en línea mediante rúbricas, bitácoras de práctica y retroalimentación en video, y evitando la pasividad con tareas productivas (Zhang et al., 2024). La equidad y acceso exigen diagnósticos mínimos de conectividad y dispositivos, alternativas evaluativas equivalentes y ventanas temporales compatibles con estudiantes que trabajan (Rucsanda et al., 2021). Por último, el desarrollo docente es decisivo: se requiere formación en diseño de tareas en línea, retroalimentación eficaz y gestión de carga en escenarios híbridos, junto con revisiones periódicas de rúbricas y portafolios para la mejora continua.

Implicaciones institucionales

La viabilidad de estas decisiones depende menos de la herramienta y más de políticas académicas y acompañamiento: definición curricular de qué se aprende y evalúa, en qué entorno y con qué criterios; calendarios compatibles con estudio-trabajo; y soportes técnico-pedagógicos accesibles para docentes y estudiantes.

Aportes, límites y agenda

Este estudio ofrece una cartografía práctica de la hibridación construida desde la voz de veinte estudiantes y egresados, en su mayoría docentes en ejercicio, combinando conteos descriptivos con testimonios que dan contexto y matiz. Como toda investigación situada, tiene límites: la muestra es intencional y pequeña, por lo que no permite generalizar, y trabajamos con percepciones más que con medidas objetivas de desempeño. Próximos pasos deseables incluyen comparar secuencias híbridas con experiencias totalmente presenciales, incorporar evaluaciones ciegas de evidencias de sonido y técnica, y seguir las trayectorias laborales de las personas participantes. También asoma una agenda prometedora con inteligencia artificial, por ejemplo análisis automático de audio y retroalimentación asistida, siempre acompañada de alfabetización crítica y resguardos éticos. No fue el foco de este estudio, pero vale la pena explorarlo.



Más que elegir entre presencial o virtual, los hallazgos invitan a preguntarnos qué aprendizaje requiere qué condición, con qué apoyos y para quién. La calidad de la formación docente musical dependerá de diseños híbridos intencionales que cuiden lo insustituible de la copresencia performativa y, a la vez, aprovechen las oportunidades del entorno digital para sostener trayectorias reales de estudio y trabajo.

CONCLUSIONES

El estudio muestra una tensión persistente entre la tradición performativa presencial y la virtualidad, que muchas personas eligen por su compatibilidad con el trabajo, la familia y los traslados. No se trata de reemplazar un formato por otro, sino de repartir funciones: cada modalidad aporta valor a momentos distintos del proceso formativo. De las voces participantes emerge un criterio operativo nítido. La copresencia es indispensable para la evaluación fina del sonido, la técnica y la sincronía de conjunto. En cambio, la virtualidad, sobre todo en su vertiente asincrónica, resulta especialmente útil para planificar, promover la autoevaluación, y sostener la reflexión metacognitiva. Las motivaciones para cursar posgrado se anclan ante todo en la actualización y en la obtención de credenciales laborales. En consecuencia, los programas deberían ofrecer propuestas híbridas con una secuenciación explícita de qué se aprende y se evalúa, dónde y cómo, de forma compatible con trayectorias reales de estudio y trabajo. Se propone una hibridación intencional. La presencialidad crítica debe reservarse para las lecciones individuales avanzadas y para el ensamble, con criterios de calidad claramente definidos. La virtualidad con propósito puede apoyarse en rúbricas, portafolios y retroalimentación en video. Entre ambas modalidades conviene tender puentes que permitan seguir el hilo del aprendizaje y eviten que el alumnado quede en modo espectador, por ejemplo, mediante bitácoras de práctica, microdemostraciones y coevaluación guiada.

La calidad de la experiencia no depende solo de las herramientas, sino de políticas y apoyos institucionales. Son claves la formación docente en diseño y evaluación híbridos, reglas claras de equivalencia entre trayectorias presenciales y virtuales, y medidas de equidad para garantizar acceso, conectividad, disponibilidad de dispositivos y ventanas temporales acordes con una población trabajadora. Estos hallazgos, con veinte participantes, sirven como guía en escenarios afines, aunque no permiten hacer inferencias estadísticas para todos.



Futuras investigaciones deberían comparar secuencias híbridas con experiencias plenamente presenciales, incorporar evaluaciones ciegas del desempeño sonoro y técnico, y seguir las trayectorias laborales para estimar su impacto formativo. En síntesis, la pregunta no es presencial o virtual, sino qué aprendizaje requiere qué condiciones, con qué apoyos y para quién. La formación docente musical ganará en calidad y pertinencia si adopta diseños híbridos deliberados que preserven lo insustituible de la copresencia performativa y, a la vez, capitalicen las oportunidades del entorno digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aaberg, M. (2023). *Virtual teaching in the applied string studio during the COVID-19 pandemic*. String Research Journal, 13(1), 51–71. <https://doi.org/10.1177/19484992221121759>
- Agudelo Contreras, Ó. H. (2022). *Hacia una educación musical superior en entornos digitales*. Nómadas, 56, 197–217. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n56a11>
- Beirnes, S., & Randles, C. (2023). *A music teacher's blended teaching and learning experience during COVID-19: Autoethnography of resilience*. International Journal of Music Education, 41(1), 69–83. <https://doi.org/10.1177/02557614221091829>
- Biasutti, M., Antonini Philippe, R., & Schiavio, A. (2022). *Evaluación de las perspectivas del profesorado sobre la impartición de clases de música a distancia durante el confinamiento por la COVID-19*. Musicae Scientiae, 26(3), 585–603. <https://doi.org/10.1177/1029864921996033>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Camlin, D. A., & Lisboa, T. (2021). *The digital 'turn' in music education (Editorial)*. Music Education Research, 23(2), 129–138. <https://doi.org/10.1080/14613808.2021.1908792>
- Capistrán Gracia, R. W. (2018). El portafolio electrónico como instrumento de evaluación y como estrategia de autorregulación en la formación de profesionales en música. *Revista Educación*, 42(2), 726–737. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25937>
- Carvalho, A. (2024). *The online teaching of the performing arts in higher education in a context of confinement as a creativity challenge*. Media Practice and Education, 25. <https://doi.org/10.1080/25741136.2024.2332846>



- Daffern, H., Balmer, K., & Brereton, J. (2021). *Singing together, yet apart: The experience of UK choir members and facilitators during the COVID-19 pandemic*. *Frontiers in Psychology*, 12, 624474. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624474>
- DeJonckheere, M., & Vaughn, L. M. (2019). *Semistructured interviewing in primary care research: A balance of relationship and rigour*. *Family Medicine and Community Health*, 7(2), e000057. <https://doi.org/10.1136/fmch-2018-000057>
- Etikan, I., Musa, S. A., & Alkassim, R. S. (2016). *Comparison of convenience sampling and purposive sampling*. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*, 5(1), 1–4. <https://doi.org/10.11648/j.ajtas.20160501.11>
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE.
- Guest, G., Namey, E., & Chen, M. (2020). *A simple method to assess and report thematic saturation in qualitative research*. *PLOS ONE*, 15(5), e0232076. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0232076>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). *Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough?* *Qualitative Health Research*, 27(4), 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Hernández, A. M. (2020). *Online learning in higher music education: Benefits, challenges and drawbacks of one-to-one videoconference instrumental lessons*. *Journal of Music, Technology & Education*, 13(2), 181–197. https://doi.org/10.1386/jmte_00022_1
- Korstjens, I., & Moser, A. (2017). *Series: Practical guidance to qualitative research. Part 4: Trustworthiness and publishing*. *European Journal of General Practice*, 24(1), 120–124. <https://doi.org/10.1080/13814788.2017.1375092>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (3rd ed.). SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. SAGE.
- López Prado, J. M., & Salcedo Moncada, B. (2023). *Experiencias docentes en la enseñanza universitaria de la música en Querétaro y Nuevo León durante el confinamiento provocado por*



- la COVID-19. RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 13(26), e476. <https://doi.org/10.23913/ride.v13i26.1483>
- Malterud, K., Siersma, V. D., & Guassora, A. D. (2016). *Sample size in qualitative interview studies: Guided by information power*. Qualitative Health Research, 26(13), 1753–1760. <https://doi.org/10.1177/1049732315617444>
- Martínez-Hernández, A. (2021). *Online learning in higher music education: Benefits, challenges and drawbacks of one-to-one videoconference instrumental lessons*. Journal of Music, Technology & Education, 13(2–3), 181–197. https://doi.org/10.1386/jmte_00022_1
- McCarthy, S., & Palmer, E. (2023). *Defining an effective approach to blended learning in higher education: A systematic review*. Australasian Journal of Educational Technology, 39(2), 98–114. <https://doi.org/10.14742/ajet.8489>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3rd ed.). SAGE.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). *Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria*. International Journal of Qualitative Methods, 16, 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ojala, A., Välisalo, T., & Myllykoski, M. (2024). *Adults' engagement in music learning during and after online coaching*. Music Education Research, 26(4), 432–442. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2357375>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods* (4th ed.). SAGE.
- Rucsanda, M. D., Belibou, A., & Cazan, A.-M. (2021). *Students' attitudes toward online music education during the COVID-19 lockdown*. Frontiers in Psychology, 12, 753785. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.753785>
- Salcedo Moncada, B., & López Prado, J. M. (2021). *Implementación de la educación virtual en tiempos de COVID-19 en la Facultad de Música de la UANL*. RIDE Revista Iberoamericana Para La Investigación Y El Desarrollo Educativo, 12(23). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.995>



- Ski-Berg, V., Stabell, E. M., & Karlsen, S. (2024). *Centre for Excellence in Music Performance Education (CEMPE): An inquiry into institutional change processes in higher music education*. Music Education Research, 26(4), 497–508. <https://doi.org/10.1080/14613808.2024.2350469>
- Tracy, S. J. (2010). *Qualitative quality: Eight “big-tent” criteria for excellent qualitative research*. Qualitative Inquiry, 16(10), 837–851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Utermohl de Queiroz, D., Foletto, C., & López-Íñiguez, G. (2024). *Self-regulation in online string instrument lessons: Motivation, social interaction, and learning environment*. International Journal of Music Education. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/02557614241227227>
- Váradi, J., Radócz, J. M., Mike, Á., Óváry, Z., & Józsa, G. (2024). *Lessons from the COVID pandemic in music education: The advantages and disadvantages of online music education*. Heliyon, 10(15), e35357. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e35357>
- Vasileiou, K., Barnett, J., Thorpe, S., & Young, T. (2018). *Characterising and justifying sample size sufficiency in interview-based studies: Systematic analysis of qualitative health research over a 15-year period*. BMC Medical Research Methodology, 18, 148. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0594-7>
- Zhang, Y., Beh, W. F., & Zhang, C. (2024). *A systematic review of blended learning strategies and outcomes in music education*. Harmonia: Journal of Arts Research and Education, 24(2), 247–262. <https://doi.org/10.15294/harmonia.v24i2.18523>

