




EL CONCIERTO COLABORATIVO: UN MODELO DE APROXIMACIÓN INDIRECTA AL PATRIMONIO CULTURAL A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y EL CANTO CORAL

THE COLLABORATIVE CONCERT: AN INDIRECT APPROACH TO CULTURAL HERITAGE THROUGH SOCIAL LEARNING AND CHORAL SINGING

María Teresa Botella-Quirant^{1, a} , Rosa Pilar Esteve-Faubel^{1, b} , José María Esteve-Faubel^{1, c} 
¹Universidad de Alicante, España

 ^a maite.botella@ua.es

 ^b rosapilar.esteve@ua.es

 ^c jm.esteve@ua.es

Recibido: 06/11/2025 ; Aceptado: 17/12/2025

Resumen

Este estudio de caso exploratorio examina el programa educativo “Cantar nos une”, analizando un modelo pedagógico de aproximación indirecta diseñado para conectar a estudiantes de primaria y secundaria con el patrimonio cultural inmaterial del *Misteri d’Elx*, reconocido por la UNESCO en el año 2001. El objetivo fue comprender cómo la interacción con modelos de pares, mediada por una práctica musical colectiva, se asocia con cambios en el conocimiento, las actitudes y el vínculo afectivo hacia el patrimonio. Para ello, se utilizó un diseño de estudio de caso único con enfoque mixto, implementando mediciones pretest y postest en un grupo de 385 estudiantes (edades 9-14). Los participantes trabajaron un repertorio coral popular y compartieron un concierto final con la Escolanía del Misteri, que actuó como modelo de pares. Los resultados cuantitativos, obtenidos a través de cuestionarios *ad hoc*, mostraron aumentos estadísticamente significativos ($p < .001$) en el conocimiento del patrimonio, la motivación hacia el canto coral y el sentimiento de identidad local. El análisis cualitativo de las respuestas abiertas reveló que el vínculo social con la Escolanía fue un mecanismo central, generando admiración y deseo de emulación. Se concluye que el modelo de aproximación indirecta, basado en el aprendizaje social y la transferencia emocional facilitada por una experiencia musical positiva, se muestra como una estrategia efectiva para generar una apropiación afectiva del patrimonio, especialmente cuando este presenta una alta complejidad técnica.

Palabras clave: educación patrimonial; aprendizaje social; canto coral; patrimonio cultural inmaterial; aprendizaje entre iguales.

Abstract

This exploratory case study examines the educational programme *Cantar nos une*, analysing a pedagogical model of indirect engagement designed to connect primary and secondary students with the intangible cultural heritage of the *Misteri d'Elx*, recognised by UNESCO in 2001. The aim was to understand how interaction with peer models, mediated through collective musical practice, is associated with changes in knowledge, attitudes, and affective attachment towards heritage. To this end, a single-case mixed-methods design was employed, implementing pre- and post-test measurements with a group of 385 students (ages 9–14). Participants worked on a repertoire of popular choral pieces and shared a final collaborative concert with the Escolanía del Misteri, which served as a peer model. Quantitative results obtained through ad hoc questionnaires showed statistically significant increases ($p < .001$) in heritage knowledge, motivation towards choral singing, and sense of local identity. Qualitative analysis of the open-ended responses revealed that social connection with the Escolanía was a central mechanism, generating admiration and a desire for emulation. It is concluded that the indirect approach model—based on social learning and emotional transfer facilitated through a positive musical experience—constitutes an effective strategy for fostering affective appropriation of heritage, particularly when the heritage in question entails high technical complexity.

Keywords: heritage education; social learning; choral singing; intangible cultural heritage; peer learning.

INTRODUCCIÓN

La educación patrimonial ha adquirido en las últimas décadas una importancia creciente dentro de las políticas educativas internacionales, evolucionando desde un enfoque basado en la transmisión de conocimiento histórico hacia modelos que buscan una conexión significativa y personal de las nuevas generaciones con su legado. Este reconocimiento responde a una creciente preocupación por la desconexión observada entre las generaciones jóvenes y el legado cultural de sus comunidades. En un contexto global caracterizado por la aceleración tecnológica y la hegemonía de una cultura digital y visual, las experiencias cotidianas de niños y adolescentes se construyen con frecuencia al margen de las tradiciones que históricamente han dado forma a la identidad local (Harrison, 2012).

Este distanciamiento no representa únicamente una pérdida de conocimiento histórico, sino que amenaza la propia continuidad de dichas tradiciones y por ello, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) ha sido explícita al señalar que la salvaguarda del patrimonio cultural inmaterial (PCI) no puede limitarse a su documentación o conservación en archivos, sino que depende fundamentalmente de su transmisión viva. Este concepto implica que el patrimonio debe ser constantemente practicado, recreado y dotado de significado por la comunidad, un proceso en el que las nuevas generaciones desempeñan una función insustituible.

Para que esta transmisión sea efectiva, se requiere una apropiación afectiva del legado cultural, un proceso mediante el que la comunidad no solo conoce su patrimonio, sino que lo siente como propio y lo integran en su identidad personal y colectiva (UNESCO, 2015, 2020). El gran desafío para el sistema educativo es, por lo tanto, diseñar e implementar estrategias pedagógicas que transformen el patrimonio de un objeto de estudio lejano en una experiencia vivida, relevante y significativa.

Aunque la investigación pedagógica contemporánea ofrece un conocimiento extenso y sólido para afrontar este reto influida por los estudios sobre el aprendizaje informal (Green, 2008) una parte importante de la literatura se ha centrado en modelos de inmersión directa, donde el aprendizaje se produce a través de la interpretación del propio repertorio tradicional (Schippers y Grant, 2016). No obstante, este paradigma presenta limitaciones significativas, especialmente cuando puede constituir una barrera de entrada para participantes sin formación previa (Hess, 2019). Este hecho deja un área de conocimiento menos explorada, aquella que investiga los modelos de aproximación indirectos, donde la vinculación con el patrimonio no se produce a través de su práctica directa, sino mediante otros mecanismos de conexión que promueven una pedagogía más abierta y culturalmente sostenible (Westerlund y Karlsen, 2017).

El presente estudio se adentra en esta área, fundamentándose teóricamente en un modelo que se articula sobre tres cuestiones conceptuales interrelacionados como son: a) el paradigma contemporáneo del patrimonio cultural inmaterial (PCI) como un “patrimonio vivo”; b) el fundamento teórico, extraído de la psicología del aprendizaje, que postula la vinculación a través de iguales como un mecanismo de aproximación especialmente efectivo y c) la función del canto coral con repertorio popular como la práctica social inclusiva idónea para activar estos mecanismos.

En referencia al paradigma contemporáneo sobre PCI, cabe indicar que la Convención de la UNESCO de 2003 redefinió el patrimonio no como un objeto estático, sino como un proceso social dinámico, centrado en las prácticas, expresiones y conocimientos que una comunidad reconoce como propios. Esta perspectiva, concibe el patrimonio como un “discurso” cultural

que se construye y autoriza a través de la interpretación y la participación activa de una comunidad (Smith y Waterton, 2013).

Desde este punto de vista, la autenticidad de la transmisión patrimonial no reside en una replicación exacta del pasado, sino en la capacidad de la comunidad presente para hacer suyo el legado, adaptarlo a su realidad y dotarlo de una función social relevante (Botella-Quirant et al., 2023). La implicación pedagógica de este concepto es que la educación patrimonial debe trascender la mera instrucción sobre hechos históricos y enfocarse en facilitar la exposición y la interacción con la *comunidad portadora* de la tradición, ya que es en esa interacción social donde el patrimonio adquiere su significado y vitalidad (UNESCO, 2020). Este principio sugiere que la conexión con las personas que encarnan la tradición puede ser un primer paso fundamental para la valoración del contenido de esta.

Respecto de la aportación teórica que vincula como un mecanismo de aproximación especialmente efectivo por medio de los pares, la literatura sobre aprendizaje social demuestra que su influencia es un factor motivacional de gran fuerza, sobre todo durante la infancia y la adolescencia (Ryan y Deci, 2000), ya que gran parte del aprendizaje humano es vicario, es decir, se produce mediante la observación de las conductas de otros y de sus consecuencias (Bandura, 1974). En este proceso, los modelos que son percibidos por el observador como similares a sí mismo (en edad, estatus o intereses) y que demuestran competencia y reciben refuerzo positivo (prestigio, reconocimiento social) son particularmente influyentes. Aplicado a la educación patrimonial, este principio sugiere que los jóvenes portadores de una tradición (como los miembros de una escolanía y coro juvenil) pueden actuar como modelos de pares altamente efectivos para otros jóvenes, pues la interacción con estos modelos puede despertar la curiosidad y generar una motivación intrínseca para conocer y valorar la tradición que ellos representan, incluso si no se participa directamente en ella. Este mecanismo de modelado se ve potenciado por el fenómeno de la transferencia afectiva, un proceso por el que las emociones generadas en un contexto se asocian y transfieren a los elementos presentes en él (De Leersnyder, 2019).

La investigación en psicología de la música ha demostrado que las experiencias musicales colectivas son particularmente eficaces para generar emociones positivas y un fuerte sentimiento de cohesión grupal (Huron, 2006). Cuando una experiencia de este tipo se comparte con los modelos de pares, es plausible que el afecto positivo generado por la actividad musical compartida (la práctica social) se extienda por asociación a los propios modelos y, secundariamente, a los símbolos y tradiciones que estos encarnan. De esta manera, el afecto se convierte en el puente que conecta una actividad placentera y accesible con un patrimonio cultural que, de otro modo, podría ser percibido como ajeno o intimidante y donde el arte y la emoción funcionan como formas de conocimiento que trascienden la cognición intelectual para construir una comprensión profunda y personal (Barrett, 2022).

Finalmente, si el objetivo es crear un espacio de interacción positiva, la actividad compartida debe ser, ante todo, accesible y gratificante para todos, y el uso de un repertorio conocido y culturalmente cercano (como bandas sonoras de películas) elimina las barreras de entrada que supondría la complejidad técnica de la música del *Misteri*, permitiendo que participantes sin formación previa puedan experimentar el éxito y el disfrute de la creación musical colectiva. De esta forma, el canto coral funciona como un espacio de socialización, como una comunidad de práctica temporal, donde el objetivo inmediato no es la reproducción fidedigna del patrimonio, sino la construcción de lazos sociales y la vivencia de una experiencia estética compartida. El carácter inherentemente social de la música (Hallam, 2010), la convierte en un instrumento idóneo para conectar a los individuos con su comunidad y, la práctica coral en particular, al exigir escucha activa, sincronización y empatía, genera un fuerte sentimiento

de pertenencia (Pearce et al., 2015), creando el contexto afectivo necesario para que la transferencia hacia el patrimonio tenga lugar.

Este estudio de caso exploratorio busca aportar evidencia empírica sobre la dinámica de este modelo de aproximación indirecta mediante el análisis del programa “Cantar nos une”, desarrollado en Elche. La iniciativa tiene como objetivo conectar al alumnado de primaria y secundaria con el *Misteri d'Elx*, un drama sacro-lírico medieval de extrema complejidad musical reconocido por la UNESCO como Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad el 18 de mayo de 2001. El programa reúne a coros escolares noveles para que participen en una experiencia musical compartida con la Escolanía y el Coro Juvenil del Misteri, que son los jóvenes depositarios de esta tradición y, de forma deliberada, los coros escolares trabajan un repertorio popular y accesible, mientras que la Escolanía actúa como modelo de excelencia interpretando estas mismas piezas. Esta investigación se plantea los siguientes objetivos, (1) documentar las percepciones de los estudiantes sobre su conocimiento y valoración del *Misteri d'Elx* antes y después de su participación, (2) analizar la evolución de sus actitudes hacia la práctica coral, (3) comprender los significados y vivencias emocionales que atribuyen a esta particular interacción con sus iguales, y (4) generar hipótesis sobre los factores del aprendizaje social que facilitan la apropiación afectiva del patrimonio cultural en contextos educativos.

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación: un estudio de caso exploratorio con enfoque mixto

Para abordar los objetivos de esta investigación, se adoptó un diseño de estudio de caso único con un enfoque metodológico mixto secuencial explicativo (Creswell y Clark, 2017). Este diseño se adopta dado que, *Cantar nos une* es una intervención pedagógica innovadora y fuertemente ligada a su contexto cultural específico —la ciudad de Elche y el patrimonio del Misteri d'Elx—, por lo que el estudio de caso permite una investigación holística y profunda del fenómeno en su entorno real, priorizando la validez ecológica (Yin, 2018). Además, este enfoque permite investigar programas complejos donde las variables son múltiples y están interconectadas (aprendizaje, emoción, identidad), permitiendo identificar procesos y dinámicas que un diseño experimental más rígido podría pasar por alto.

En lugar de buscar la inferencia causal, este estudio busca generar una descripción densa de la experiencia de los participantes que puedan ofrecer claves para interpretar la teoría y guiar la práctica futura. Dentro de este marco, se implementó una medición pretest-postest de grupo único, con el propósito de (a) documentar sistemáticamente los cambios percibidos por los participantes en dimensiones clave y (b) triangular estos datos cuantitativos con las aportaciones de sus testimonios cualitativos, fortaleciendo así la validez de las interpretaciones. La particularidad del modelo pedagógico del programa, con su estructura participativa dual (intérprete-espectador), se trató como una variable interna de comparación en el análisis cualitativo, explorando cómo esta alternancia de funciones pudo haber influido en la experiencia del alumnado.

Contexto del caso y participantes

El estudio se llevó a cabo en la ciudad de Elche (Comunidad Valenciana, España), en el marco del programa educativo *Cantar nos une*. La iniciativa es una colaboración entre el Centro

de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE), el Ayuntamiento de Elche y el Patronato del Misteri d'Elx en diversos periodos desde el curso académico 2017/2018 hasta la actualidad.

En concreto, la presente investigación pertenece al curso académico 2023-24, periodo seleccionado por disponer de un mayor conocimiento del hecho tras varias fases de pilotaje previas. La muestra estuvo compuesta por 385 estudiantes (48% chicos, 52% chicas) procedentes de ocho centros educativos (públicos y concertados) de educación primaria y secundaria obligatoria cuyo rango de edad fue de 9 a 14 años ($M=11.2$; $DT=1.1$). El reclutamiento de los centros se realizó mediante una convocatoria abierta del CEFIRE a la que los docentes de los centros correspondientes se adscribieron voluntariamente y la participación de los alumnos fue, a su vez, voluntaria y colectiva, es decir, participaron aulas completas seleccionadas por los profesores de música que decidieron unirse al proyecto, contando con el consentimiento informado de las familias y del centro educativo. Un dato relevante del pretest indicó que la mayoría de los alumnos (71%) había tenido alguna experiencia de canto informal en el aula, pero ninguno formaba parte de un coro estable ni había realizado ninguna experiencia de concierto, lo que caracteriza a la muestra como novel en la práctica coral formal y refuerza el carácter exploratorio de la intervención como una primera aproximación a este tipo de experiencia.

Descripción de la intervención pedagógica: el programacantar nos une

La intervención se desarrolló a lo largo de un curso académico, articulada en tres fases interconectadas.

1. Formación Docente (Fase 1 - octubre/noviembre): Previo al trabajo con el alumnado, los profesores de música y tutores de los centros participantes recibieron un seminario de formación intensivo. Este fue impartido por especialistas del CEFIRE, el Mestre de Capella que es el director musical del Misteri d'Elx, los miembros de la Escolanía y coro juvenil del Misteri, y abarcó contenidos sobre la historia y simbología del Misteri, realizando las sesiones formativas en las dependencias de la sede de este Patrimonio de la Humanidad, denominado "la Casa de la Festa", técnicas básicas de dirección coral, análisis del repertorio adaptado y estrategias para su integración curricular y características del diseño y producción de un concierto macro.
2. Preparación Coral en el Aula (Fase 2 - febrero/mayo): Durante el segundo y tercer trimestre, los docentes implementaron la preparación del repertorio en sus aulas. Un aspecto pedagógico central del diseño fue la selección de este repertorio, ya que, de manera deliberada, las obras trabajadas por los coros escolares participantes no consistieron en fragmentos del *Misteri d'Elx*, sino en obras corales populares y de música moderna adaptada. Esta decisión estratégica respondió al objetivo de garantizar la máxima accesibilidad e inclusividad, eliminando las barreras técnicas que la polifonía medieval del Misteri podría suponer para coros noveles, y centrando el foco del aprendizaje inicial en el disfrute de la práctica musical colectiva. El contacto con el patrimonio se produjo, por tanto, de manera indirecta, a través de la formación contextual impartida por los docentes en el aula y, de forma vivencial, a través de la interacción directa con la Escolanía y el Coro Juvenil.

3. Concierto colaborativo y experiencia dual (Fase 3 - junio): La intervención culminó en un concierto final celebrado en el Gran Teatro de Elche, donde todos los coros escolares participantes actuaron junto a la Escolanía del *Misteri*. La estructura del concierto fue diseñada para implementar el modelo participativo dual, es decir, cada coro escolar actuó en el escenario como intérprete durante una parte del programa, y durante las demás actuaciones, se sentó entre el público como espectador activo. Esta rotación planificada aseguró que todos los estudiantes vivieran la experiencia desde la doble perspectiva de la creación y la recepción. Se realizaron breves actividades de reflexión guiada antes y después de cada función para fomentar la metacognición sobre la experiencia, y se trabajó previo al concierto, la estructura del programa en un tríptico en el que aparecía información del *Misteri d'Elx*, información de la Escolanía y Coro Juvenil, y el orden interpretativo del repertorio y el centro escolar. El programa era individual para cada alumno y familia y un póster informativo que se daba a cada centro.

Instrumentos y recogida de datos

Para la recogida de datos se empleó un enfoque mixto, utilizando cuestionarios y observaciones de campo.

Cuestionarios (Pretest y Postest)

Se diseñaron dos cuestionarios ad hoc para este estudio, cuya construcción se basó en los objetivos específicos del programa y en el marco teórico. Ambos instrumentos fueron revisados por un panel de cinco expertos, compuesto por dos pedagogos musicales, un especialista en el *Misteri* y dos docentes con amplia experiencia musical en educación primaria y educación secundaria obligatoria, con el fin de asegurar la comprensibilidad, la pertinencia y la adecuación de los ítems, garantizando así su validez de contenido.

El cuestionario pretest, aplicado en enero antes de la Fase 2, constaba de 15 ítems cerrados organizados en tres bloques. El primero se centró en el conocimiento patrimonial previo e incluyó ítems dicotómicos orientados a identificar el conocimiento básico de existencia y el contacto previo con los principales elementos del patrimonio local, así como ítems en escala Likert destinados a evaluar la percepción subjetiva del propio conocimiento y su valoración. El segundo bloque abordó la experiencia musical previa y las actitudes hacia la práctica coral mediante ítems en escala Likert de cinco puntos. El tercer bloque se centró en las expectativas emocionales asociadas a la experiencia de cantar en público, a través de opciones de respuesta múltiple.

El cuestionario postest, aplicado en junio tras la Fase 3, mantuvo la estructura de los ítems en escala Likert para permitir la comparación pretest–postest, con adaptaciones menores en la redacción. Además, incorporó un bloque específico de evaluación de la experiencia coral, también medido mediante escala Likert, así como dos preguntas abiertas destinadas a la recogida de datos cualitativos sobre los aprendizajes percibidos y las vivencias emocionales asociadas a la experiencia y al concierto final.

Procedimiento de recogida de datos

Los cuestionarios fueron administrados en papel por los investigadores en el aula, en horario lectivo, para asegurar un entorno estandarizado y maximizar la tasa de respuesta, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. El equipo de investigación

recopiló también observaciones de campo no participantes durante el concierto final, tomando notas sobre la dinámica grupal, las interacciones y el ambiente general, las cuales se utilizaron para contextualizar los análisis.

Análisis de los datos

El análisis se realizó de forma secuencial, en línea con el diseño mixto.

- **Análisis Cuantitativo:** Los datos de los cuestionarios cerrados fueron procesados con el software SPSS21. Se calcularon estadísticas descriptivas (medias, desviaciones típicas, frecuencias) para caracterizar la muestra y para comparar las puntuaciones del pretest y el postest, se utilizaron pruebas t para muestras relacionadas, evaluando si los cambios observados en las medias de las escalas Likert eran estadísticamente significativos. Para las preguntas dicotómicas, se emplearon contrastes de proporciones (prueba de McNemar) con la finalidad de evaluar el cambio pre-post, estableciéndose un nivel de significación de $p < .05$.
- **Análisis Cualitativo:** Los datos de las dos preguntas abiertas fueron tratados mediante un análisis de contenido inductivo siguiendo los procedimientos de codificación y categorización (Miles et al., 2014), y el proceso constó de varias etapas que incluyeron la lectura repetida de todas las respuestas para una inmersión en los datos, la segmentación de las respuestas en unidades de significado, la codificación abierta para generar un listado inicial de códigos emergentes y la agrupación de los códigos en categorías temáticas más amplias. Para garantizar la fiabilidad del proceso, la codificación fue realizada de forma independiente por tres investigadores mediante el programa informático Atlas.Ti23. Los desacuerdos se resolvieron mediante discusión y consenso, alcanzándose un índice de acuerdo inter-codificador (Kappa de Cohen) de 0.91. Finalmente, se cuantificó la frecuencia de aparición de cada categoría para identificar su prevalencia.

Consideraciones éticas

El estudio se adhirió a las normas éticas establecidas por la legislación educativa española y la Declaración de Helsinki. La participación fue voluntaria, y se informó a los participantes de su derecho a retirarse en cualquier momento. Todos los datos fueron anonimizados para proteger la identidad del alumnado.

RESULTADOS

Descripción general del proceso y de la muestra en el pretest

La tasa de retención fue del 100% del alumnado que inició el programa, sin registrarse abandonos, siendo la asistencia a las sesiones de preparación coral y al concierto final superior al 95%. Además, los datos del pretest confirmaron la idoneidad de la muestra para un estudio exploratorio, dado que el conocimiento previo sobre el patrimonio local en los centros participantes de la localidad era limitado, ya que solo un 22 % del alumnado sabía de la existencia de la Escolanía y un 25 % había asistido alguna vez a una representación del *Misteri d'Elx*.

El interés inicial por la práctica coral formal era bajo, con solo un 15 % del alumnado expresando un interés “alto” o “muy alto” (una media de 2.0 en una escala de 5 puntos).

Estos datos de referencia no solo establecen una línea base bien definida para evaluar los cambios percibidos tras la intervención, sino que, además, no revelaron diferencias por sexo, lo que permite su tratamiento como un grupo homogéneo.

Resultados cuantitativos: cambios en el conocimiento, actitudes y vínculo patrimonial

El análisis comparativo entre el pretest y el posttest reveló cambios estadísticamente significativos en todas las dimensiones evaluadas.

Conocimiento y Valoración del Patrimonio

La participación en el programa se asoció con un aumento importante en el conocimiento y la valoración del *Misteri d'Elx*. La **Tabla 1** muestra las medias, desviaciones típicas y los resultados de la prueba t para muestras relacionadas.

Tabla 1. Cambio pretest–postest en la percepción de conocimiento y valoración del *Misteri d'Elx* en el alumnado participante (N = 385)

Variable	Pretest (M, DT)	Postest (M, DT)	Diferencia (Δ)	t	p
Conocimiento de la Escolanía	2.1 (1.3)	3.8 (1.0)	+1.7	-21.45	<.001
Conocimiento de la Festa	2.4 (1.2)	4.2 (0.9)	+1.8	-23.88	<.001
Valoración del conocimiento	2.2 (1.4)	4.0 (1.1)	+1.8	-22.51	<.001

Nota. M = media; DT = desviación típica. Los ítems se midieron mediante una escala Likert de 1 a 5, donde valores más altos indican mayor percepción de conocimiento o valoración del patrimonio. La prueba t para muestras relacionadas se calculó como pretest – postest, por lo que valores negativos indican un aumento de la puntuación en el postest. N = 385.

Los datos indican un incremento medio de entre 1.7 y 1.8 puntos en las escalas de Likert (1-5), siendo estas diferencias altamente significativas como, por ejemplo, el porcentaje de alumnos que valoró su propio conocimiento como “alto” o “muy alto” pasó del 10 % en el pretest al 67 % en el postest.

Actitudes musicales y motivación coral

Se observó una evolución muy positiva en el interés y la motivación hacia la música coral. La **Tabla 2** detalla los cambios.

Tabla 2. Cambio pretest–postest en las actitudes y motivación hacia el canto coral (N = 385)

Variable	Pretest (M, DT)	Postest (M, DT)	Diferencia (Δ)	t	p
Interés por el canto coral	2.0 (1.2)	4.1 (0.9)	+2.1	-28.12	<.001
Deseo de unirse a un coro	2.3 (1.3)	4.0 (1.1)	+1.7	-20.97	<.001
Deseo de continuar cantando	2.5 (1.4)	4.0 (1.2)	+1.5	-18.63	<.001

M = media; DT = desviación típica. Las variables se evaluaron mediante una escala Likert de 1 a 5, donde valores más altos indican mayor interés o motivación hacia la práctica coral. La prueba t para muestras relacionadas se calculó como pretest – postest, de modo que valores negativos reflejan un incremento en el postest. N = 385.

El mayor cambio se produjo en el “Interés por el canto coral”, con un aumento medio de 2.1 puntos. El porcentaje de participantes que calificó su interés como “alto” o “muy alto” ascendió del 15 % al 75 %. Asimismo, el deseo de integrarse en un coro formal en el futuro aumentó significativamente, pasando del 23 % de alumnos que lo consideraban en el pretest al 63.6 % en el postest.

Vínculo patrimonial e identidad cultural

La experiencia también se asoció con un fortalecimiento del sentimiento de pertenencia y del vínculo emocional con la tradición local, como se muestra en la [Tabla 3](#).

Tabla 3. Cambio pretest–postest en el sentimiento de pertenencia e identificación cultural (N = 385)

Variable	Pretest (M, DT)	Postest (M, DT)	Diferencia (Δ)	t	p
Orgullo de la tradición local	2.6 (1.4)	4.2 (1.0)	+1.6	-20.15	<.001
Deseo de asistir al <i>Misteri</i>	2.3 (1.3)	4.3 (0.8)	+2.0	-27.34	<.001
Identificación con la comunidad	2.7 (1.4)	4.1 (1.1)	+1.4	-17.99	<.001

M = media; DT = desviación típica. Los ítems se midieron mediante una escala Likert de 1 a 5, donde valores más altos indican mayor sentimiento de pertenencia e identificación cultural. La prueba t para muestras relacionadas se calculó como pretest – postest, por lo que valores negativos indican un aumento de la puntuación tras la intervención. N = 385.

El deseo de asistir a futuras representaciones del *Misteri* mostró el mayor incremento (+2.0 puntos) y el porcentaje del alumnado que expresó este deseo de forma afirmativa pasó del 25% al 92.7%. Además, el 81% del alumnado expresó en el postest un sentimiento de orgullo “alto” o “muy alto” por la tradición de su ciudad.

Resultados cualitativos: las voces de los participantes

El análisis de contenido inductivo de las 385 respuestas a las preguntas abiertas permitió identificar cuatro grandes categorías temáticas que articulan la experiencia vivida por los estudiantes. La [Tabla 4](#) presenta estas categorías y su frecuencia relativa en el discurso del alumnado.

Tabla 4. Categorías temáticas del análisis cualitativo y frecuencia relativa

Categoría Temática	Frecuencia de Menciones	Ejemplos de Códigos
1. Aprendizaje Patrimonial y Descubrimiento Cultural	38%	“Historia del Misteri”, “tradición”, “importancia”, “conocer algo nuevo”
2. Emoción y Disfrute de la Experiencia Coral	27%	“Felicidad”, “nervios y alegría”, “diversión”, “cantar juntos”
3. Vínculo con la Escolanía y Vocación Musical	22%	“Cantar como ellos”, “coro”, “la Escolanía”, “querer cantar mejor”
4. Orgullo e Identidad Local	13%	“Nuestro”, “de Elche”, “haber podido estar allí”, “importante”

Categoría 1: aprendizaje patrimonial y descubrimiento cultural

La categoría más frecuente destacada por el alumnado fue que el programa les permitió descubrir una tradición que, para muchos, era desconocida o lejana, trascendiendo el aprendizaje lo puramente factual para convertirse en una valoración de su importancia cultural.

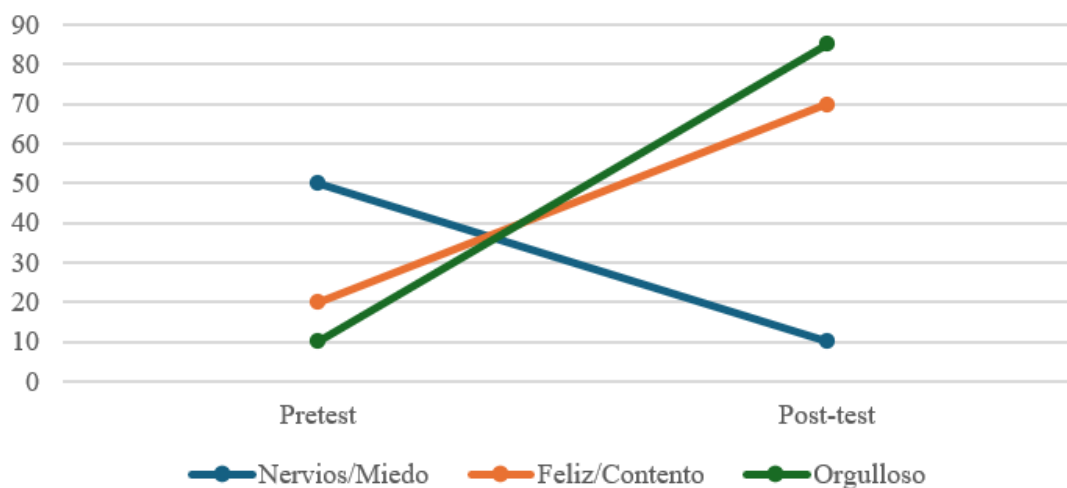
“Lo que más me ha gustado es la Escolanía, actúan en algo muy importante...” (Participante 4D, 12 años).

“El Misteri no es solo una cosa que estudiamos. Me gustaría verles actuar en el Misteri” (Participante 45r, 10 años).

Categoría 2: emoción y disfrute de la experiencia coral

La dimensión emocional fue un elemento central en el discurso de los alumnos. Las respuestas describen una trayectoria que a menudo comenzaba con miedo o nerviosismo ante la idea de actuar en público y culminaba en un sentimiento de alegría, satisfacción y disfrute compartido.

Figura 1. Evaluación emocional antes y después del proyecto.



Los testimonios reflejan esta evolución:

“Me ha gustado cantar junto a grandes voces como la Escolanía y el Coro Juvenil del Misteri.” (Participante, 11 años).

“Cantar en un escenario me ha hecho sentir importante.” (Participante, 13 años).

Categoría 3: vínculo con la escolanía y vocación musical

El contacto directo con los miembros de la Escolanía del Misteri fue mencionado recurrentemente como un aspecto destacado de la experiencia, funcionando como un modelo a seguir y despertando el interés por la práctica musical de mayor nivel.

“¡La Escolanía canta tan bien!... Hacía que yo quisiera cantar mejor y estar seguro. Ahora me gustaría apuntarme a un coro más formal.” (Participante, 12 años).

“Lo que más me gustó fue cantar con ellos...éramos un coro muy grande. Emocionante.” (Participante, 14 años).

Categoría 4: orgullo e identidad local

Finalmente, una parte significativa de las respuestas articuló un emergente sentimiento de pertenencia y orgullo, por lo que se puede afirmar que la participación en el proyecto pareció facilitar una conexión personal con el patrimonio, que pasó de ser percibido como un objeto externo a un símbolo de identidad personal y colectiva.

“Yo siempre voy a ver el Misteri todos los años, aunque repita y repita y repita todos los años lo mismo siempre me pongo nerviosa. ¡Mola mucho!” (Participante, 12 años).

“Cantar con la Escolanía y Coro Juvenil es un privilegio”. (Participante, 11 años).

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio de caso fue explorar en profundidad la experiencia de los participantes en el programa educativo “Cantar nos une”, analizando cómo un modelo de aproximación indirecto, basado en la práctica coral y la interacción entre iguales, se asociaba con cambios en el conocimiento, las actitudes y el vínculo afectivo hacia el patrimonio del *Misteri d'Elx*. Los resultados cuantitativos mostraron un aumento estadísticamente significativo en todas las dimensiones medidas, incluyendo la valoración del patrimonio, la motivación musical y el sentimiento de identidad local. Los datos cualitativos, por su parte, revelaron cuatro temas centrales que giran en torno al aprendizaje cultural, el disfrute emocional, el vínculo con la Escolanía y el orgullo de pertenencia.

El vínculo social a través de pares como mecanismo de aproximación al patrimonio

El aspecto más destacable de este estudio reside en la aparente paradoja de sus resultados, puesto que los participantes mostraron un notable incremento en su interés y valoración por el *Misteri d'Elx* (Tabla 1 y Tabla 3) a pesar de no haber practicado su complejo repertorio musical. Este hecho sugiere que el mecanismo de transmisión no fue la inmersión directa en el contenido patrimonial, sino un proceso indirecto mediado por la interacción social. Los datos cualitativos señalan que el vínculo con la Escolanía fue un aspecto central de la experiencia para una parte considerable de los participantes. Testimonios como *“Ver a los niños de la Escolanía cantar tan bien, cantan como los ángeles”* apuntan directamente al núcleo del modelo de aprendizaje social propuesto por Bandura (1974).

En este contexto, los miembros de la Escolanía no funcionaron simplemente como compañeros de escenario, sino como modelos de pares, ya que, el alumnado participante, en su mayoría sin experiencia coral formal, observaron a otros jóvenes “como ellos” ejecutando con maestría el repertorio correspondiente. Esta percepción de similitud (“son como nosotros”) combinada con la admiración por su competencia (“cantan tan bien”) parece haber activado el deseo de emulación y pertenencia. La Escolanía se convirtió en un modelo aspiracional, y el *Misteri* en el universo simbólico que deseaban comprender y al que aspiraban a pertenecer. Este proceso es consistente con la literatura sobre aprendizaje por pares, que demuestra cómo la influencia de los iguales puede ser un factor motivacional superior a la instrucción formal en la configuración de actitudes y valores durante la adolescencia (Ryan y Deci, 2000). El programa, por tanto, no enseñó sobre el *Misteri* simplemente transmitiendo información, sino que generó el deseo de aprender al establecer un puente humano y afectivo con sus portadores más jóvenes.

La experiencia emocional compartida y el incremento de la motivación musical

Para que el mecanismo de modelado por pares fuera efectivo, fue indispensable la creación de un contexto de interacción positivo y emocionalmente gratificante, [Tabla 2](#), y al mostrar un aumento extraordinario en el “Interés por el canto coral” (de una media de 2.0 a 4.1), confirman que el programa fue y es, ante todo, una experiencia musical exitosa por sí misma.

La decisión pedagógica de utilizar un repertorio popular y accesible fue determinante, pues permitió que el alumnado se centrara en el disfrute de la práctica colectiva en lugar de en la superación de barreras técnicas ya que los enfoques inclusivos en la educación musical ([Wang y Odena, 2025](#)) son fundamentales para garantizar una participación positiva y evitar la exclusión que puede generar un repertorio excesivamente exigente.

Los testimonios cualitativos de la categoría “Emoción y disfrute” refuerzan esta idea, donde la narrativa predominante es la de una transformación emocional, desde el “nervios” y la “vergüenza” iniciales hasta la “felicidad” “emoción”, “subidón”, “alegría” y la “diversión” de la actuación final. Esta vivencia es coherente con los estudios de [Huron \(2006\)](#) sobre el poder de la música para generar cohesión social y emociones positivas y dentro de esta dinámica, es coherente argumentar que se produjo una transferencia afectiva, donde el sentimiento de alegría y logro experimentado al cantar en grupo se asoció directamente con la presencia de la Escolanía y, por extensión, con el *Misteri*.

La música popular funcionó como el vehículo que generó el afecto, y la Escolanía como el puente que conectó ese afecto con el patrimonio donde el modelo participativo dual (intérprete-espectador) parece haber jugado una función importante en el proceso ya que, al alternar entre actuar y observar, el alumnado tuvo la oportunidad no solo de vivir la satisfacción de la interpretación, sino también de apreciar el esfuerzo y la habilidad de sus compañeros desde la perspectiva del público “en una canción me ha caído una lágrima”. Esta doble perspectiva fomenta una mayor empatía y una comprensión más completa del hecho artístico, reforzando el respeto mutuo y la valoración de la actuación de los modelos de pares.

De la experiencia vivencial a la apropiación afectiva y la identidad cultural

El resultado final de este proceso de vinculación social y transferencia afectiva se manifiesta en el fortalecimiento de la identidad cultural de los participantes como muestran los datos cuantitativos de la [Tabla 3](#), con un aumento del 92.7 % en el “Deseo de asistir al *Misteri*” y una media de 4.2 sobre 5 en el “Orgullo de la tradición local”. Sin embargo, son los testimonios cualitativos los que mejor muestran el concepto de apropiación afectiva que articula el marco teórico presentado. Cuando un estudiante afirma “*El Misteri es muy importante, de Elche, y nuestro también*”, está describiendo el momento exacto en que un elemento cultural externo se internaliza y se convierte en parte de su identidad. La expresión “*quiero verles actuar en el Misteri*” enmarca la transformación de la indiferencia a un compromiso personal con la salvaguarda de la tradición. Estas declaraciones van más allá del aprendizaje cognitivo, puesto que son la manifestación de un vínculo emocional profundo, consistente con el objetivo de transmisión viva propuesto por la [UNESCO \(2003\)](#). El estudio sugiere que este modelo indirecto fue capaz de generar en pocos meses lo que años de instrucción formal a menudo no consiguen, una conexión personal y sentida con el patrimonio. La práctica musical colectiva, aunque con un repertorio no patrimonial, generó un contexto emocional y social que hizo al alumnado

receptivo al valor de la tradición encarnada por sus pares, cumpliendo así el objetivo de transformar el patrimonio en una experiencia relevante y personal.

Implicaciones educativas y culturales

Los resultados de este estudio de caso ofrecen implicaciones importantes para el campo de la educación patrimonial, pues se propone un modelo pedagógico alternativo valioso para aproximar patrimonios culturales de alta complejidad a públicos no iniciados. La principal implicación es que la inmersión directa en el contenido no es la única vía posible para la apropiación afectiva y que un enfoque centrado en la creación de vínculos sociales con los portadores de la tradición, utilizando prácticas artísticas accesibles como espacio de encuentro, puede ser una estrategia altamente efectiva. Este “modelo de aproximación social” en el que se prioriza la conexión humana y el disfrute de una práctica compartida como paso previo a la inmersión en el contenido específico, podría ser transferible a otros dominios del patrimonio inmaterial, donde la dificultad técnica inicial puede desmotivar la participación.

Además, se reafirma la importancia de las actividades artísticas colectivas en el currículo escolar pues la experiencia de “Cantar nos une” no solo sirve a un objetivo patrimonial, sino que tuvo un impacto notable en la motivación musical de los estudiantes, con un 63.6% de ellos expresando el deseo de unirse a un coro formal. Esto sugiere que programas de este tipo pueden tener un doble beneficio, generando futuros públicos para el patrimonio y, al mismo tiempo, fomentando nuevas vocaciones artísticas y una participación cultural más activa en la comunidad.

Las instituciones culturales y educativas podrían colaborar en el diseño de más programas de esta naturaleza, que no solo difunden el patrimonio, sino que también fortalecen el tejido cultural y social de la comunidad educativa, alineándose con las directrices de la Unión Europea ([Comisión Europea, 2025](#)) sobre la integración del patrimonio en los procesos educativos para fomentar la cohesión social con el objetivo de crear sociedades europeas más resilientes e inclusivas.

Limitaciones y futuras investigaciones

La principal [limitación] es su diseño pre-experimental de grupo único, que, si bien es adecuado para un estudio de caso exploratorio, no permite establecer inferencias causales. También lo es el uso de instrumentos de medición desarrollados ad hoc que, aunque se aseguró su validez de contenido mediante un panel de expertos, carecen de la validación psicométrica de escalas estandarizadas. Finalmente, los datos se basan en el autoinforme del alumnado, que puede estar sujeto a sesgos de deseabilidad social.

Asimismo, aunque se dispone de datos de todas las ediciones del programa, el presente análisis se delimita al curso 2023-24. Esta decisión responde a la inviabilidad de procesar el extenso volumen de datos cualitativos generados en todos los años, lo que excedería la capacidad del equipo de investigación. No obstante, cabe señalar que los datos cuantitativos recogidos en las demás ediciones muestran tendencias consistentes con los hallazgos aquí presentados, lo que refuerza la validez de las conclusiones.

Sería de gran interés replicar este estudio con un diseño cuasi-experimental que incluya un grupo de control para poder evaluar con mayor seguridad la efectividad del programa. Además, un estudio comparativo que enfrente este modelo de aproximación indirecta con un modelo de inmersión directa (donde los escolares sí trabajaran el repertorio del Misteri) podría ofrecer una comprensión más profunda sobre qué estrategias son más adecuadas para diferentes

contextos y objetivos. Por último, un estudio longitudinal que siga a los participantes durante varios años permitiría evaluar si el aumento del interés y el vínculo patrimonial se mantiene en el tiempo, traduciéndose en una participación cultural activa a largo plazo si los contextos se lo ofreciesen.

CONCLUSIONES

Este estudio de caso ha explorado la dinámica y los resultados del programa educativo “Cantar nos une”, una iniciativa diseñada para conectar a los jóvenes con el patrimonio cultural inmaterial del *Misteri d'Elx*. Los resultados sugieren que el modelo pedagógico del programa, basado en una aproximación indirecta, fue notablemente exitoso, y que a través de la práctica de un repertorio coral accesible y la interacción directa con la Escolanía como modelo de pares, el alumnado no solo incrementó significativamente su motivación hacia la música y su conocimiento del patrimonio, sino que, de forma más importante, desarrollaron un vínculo afectivo y un sentimiento de orgullo e identidad con su legado local.

La principal contribución de este trabajo es la aportación de evidencia empírica sobre un modelo de educación patrimonial basado en el aprendizaje social y que, a diferencia de los enfoques tradicionales de inmersión directa, este estudio muestra una vía alternativa donde la conexión con el patrimonio no se establece a través de su contenido, sino a través del vínculo humano con sus jóvenes portadores. La práctica musical colectiva funcionó como un espacio socializador inclusivo que, al generar una experiencia emocional positiva, facilitó una transferencia afectiva hacia la tradición que representaban sus iguales.

Al centrarse en la creación de una comunidad de práctica y en la fuerza del ejemplo entre pares, programas como este no solo educan, sino que pueden sentar las bases para una futura generación de públicos comprometidos y, potencialmente, de nuevos portadores de la tradición.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.
- Barrett, N. F. (2022). Imaginative Culture and the Enriched Nature of Positive Experience. *Frontiers in Psychology*, 13, 831118. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.831118>
- Botella-Quirant, M. T., Esteve-Faubel, R. P., y Esteve-Faubel, J. M. (2023). The Significance of the Mystery Play of Elche for the Local Community. *Heritage*, 6(1), 417–434. <https://doi.org/10.3390/heritage6010022>
- Comisión Europea. (2025). *Cultural Heritage and Cultural and Creative Industries (CCIs)*. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/social-sciences-and-humanities/cultural-heritage-and-cultural-and-creative-industries-ccis_en
- Creswell, J. W., y Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- De Leersnyder, J. (2019). Insights from culture and emotion research for affective social learning. En D. Dukes y F. Clément (Eds.), *Foundations of affective social learning: Conceptualizing the social transmission of value* (pp. 205–233). Cambridge University Press.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315248523>

- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Harrison, R. (2012). *Heritage: critical approaches*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203108857>
- Hess, J. (2019). Moving beyond resilience education: musical counterstorytelling. *Music Education Research*, 21(5), 488–502. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1647153>
- Huron, D. B. (2006). *Sweet anticipation: Music and the psychology of expectation*. MIT press.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldana, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook* (3ra ed.). SAGE Publications.
- Pearce, E., Launay, J., y Dunbar, R. I. M. (2015). The ice-breaker effect: singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science*, 2(10), 150221. <https://doi.org/doi:10.1098/rsos.150221>
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schippers, H., y Grant, C. (Eds.). (2016). *Sustainable Futures for Music Cultures: An Ecological Perspective*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190259075.001.0001>
- Smith, L., y Waterton, E. W. (2013). *Heritage, Communities and Archaeology*. Bloomsbury Publishing. <https://books.google.es/books?id=ecCOAQAQBAJ>
- UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/en/convention>
- UNESCO. (2015). *Transmission and education: A cumulative in-depth study of periodic reports*. UNESCO. <https://ich.unesco.org/en/focus-on-transmission-and-education-2015-00875>
- UNESCO. (2020). *Teaching and learning with intangible cultural heritage*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371941>
- Wang, L., y Odena, O. (2025). Improving classroom inclusion through Orff-inspired music education: a study from a secondary school in Fujian, China. *Music Education Research*, 27(2), 191–202. <https://doi.org/10.1080/14613808.2025.2465238>
- Westerlund, H., y Karlsen, S. (2017). Knowledge production beyond local and national blindspots: Remediating professional ocularcentrism of diversity in music teacher education. *Action, Criticism and Theory for Music Education*, 16(3), 78–107. <https://doi.org/10.22176/act16.3.78>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications* (Vol. 6). Sage Thousand Oaks, CA.