



**“Calle comercial
popular de La Paz”**
Julia Meneses
Óleo sobre tela/ 1959

El aprendizaje significativo a partir del amorfino como género musical montuvio

Meaningful Learning from the Amorfino as a Montubio Musical Genre

*Arturo Miguel Pantusin Vergara **

*Víctor Reinaldo Jama Zambrano***

Resumen

En el proceso de enseñanza aprendizaje muchas veces se encuentran dificultades en la lectura e interpretación de lo que se lee, como también poca participación en clases debido a las competencias de hablar en público, además de ir olvidando de a poco las tradiciones culturales inculcadas por nuestros antecesores, desconociendo gran parte de la riqueza ancestral de Ecuador y Latinoamérica. El trabajo propuesto tiene como objetivo desarrollar destrezas lingüísticas a partir del aprendizaje significativo a través del canto, ritmo y poesía presentes en el género musical amorfino montuvio. La aplicación de la metodología se desarrollará con la ejecución de actividades como la danza, el canto, la recitación de versos montuvios, la representación escénica, el estudio de las costumbres ancestrales e incluso con la composición de nuevos versos

* Docente de Educación Musical, Magister en Educación Superior. Cultor Musical del Cantón Chone, Integrante del Grupo Musical Ariel, Docente de Música del Departamento de Cultura del GAD Chone.
Contacto: miguel.pantusin@pg.ulead.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-7427-1620>

** Licenciado en Ciencias de la Educación, Doctor en Ciencias de la Educación Especialización Pedagogía, Especialista en desarrollo de la Inteligencia y Educación, Diploma Superior en Educación Universitaria por Competencias, Magister en Educación y Desarrollo Social, Doctor en Ciencias Administrativas PhD.
Contacto: victor.jama@uleam.edu.ec
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8053-5475>

creados por los alumnos en el aula de clase, con lo cual se aportará de manera continua al desarrollo lingüístico, psicomotriz y afectivo-emocional de nuestros niños y jóvenes.

Palabras clave: Amorfino, montuvio, música, educación, cultura, Ecuador.

Abstract

In the teaching-learning process, difficulties are often encountered in reading and interpreting what is read, as well as little participation in classes due to public speaking skills. In addition, we are gradually forgetting the cultural traditions instilled by our ancestors, ignoring much of the ancestral wealth of Ecuador and Latin America. The proposed work aims to develop linguistic skills from meaningful learning through the song, rhythm, and poetry present in the Montubio amorfino musical genre. The application of the methodology will be developed with the execution of activities such as dance, singing, recitation of Montubio verses, stage representation, the study of ancestral customs, and even with the composition of new verses created by the students in the classroom, which will continuously contribute to the linguistic, psychomotor, and affective-emotional development of children and young people.

Keywords: Amorfino, Montubio, music, education, culture, Ecuador.

1. Introducción

Diversas investigaciones muestran que el desarrollo de habilidades musicales se relaciona con el aprendizaje significativo de las destrezas del lenguaje (Toscano y Fonseca, 2012). Estas áreas comparten destrezas en común para el aprendizaje, como la discriminación auditiva, melódica, armónica y rítmica; en general la aplicación de algunos géneros musicales aporta significativamente en el aprendizaje humano. Los procesos de las funciones cognitivas del aprendizaje humano para discriminar y asociar sonidos y ritmos musicales son similares a los procesos de codificación y decodificación en el proceso lector. Hansen y Bersntorf (2002), en sus investigaciones, reconocen que existe una relación en la capacidad lectora de los estudiantes con la capacidad de distinguir tonos, melodías y compases, que ayudan a estructurar la conciencia fonológica y fonética del ser humano.

Los estudios realizados por Whalley y Hansen (2006) analizan la relación entre sensibilidad prosódica y desarrollo del proceso lector, puesto que la estructura de la comprensión lectora es producto de la descodificación y compren-

sión auditiva, lo cual da lugar al enriquecimiento del léxico. Desde este punto de vista, se puede inferir que la prosodia es parte de la comprensión auditiva y, por lo tanto, se relaciona con la comprensión de la lectura. En estudios realizados en el desarrollo de destrezas pre-lectoras, Register *et al.* (2007) describen un programa musical multi-sensorial diseñado para mejorar las destrezas de aprendizaje de vocabulario y comprensión textos, de niños con y sin problemas lectores, concluyendo que en ambos casos mejoraron los distintos componentes del proceso lector.

Actualmente, la utilización de recursos educativos que tengan su origen en el área musical se puede complementar con tradiciones culturales de nuestra localidad. Es por esta razón que las instituciones de educación pueden plantear un modelo de transmisión cultural que se relacione con la conservación de los saberes ancestrales de una comunidad, trabajando de esta forma la interiorización de las habilidades y los conocimientos de la cultura (Davis, 2009). Los recursos musicales aportarán de manera significativa en la construcción de identidades locales, regionales y nacionales en la expresión viva de un colectivo social, logrando establecer una dimensión educativa en función de la identidad cultural y social de la comunidad a la que pertenecen (Heargraves, 1998).

La relevancia académica de este estudio ayudará a los estudiantes a desarrollar sus competencias lingüísticas, favoreciendo a otras áreas de estudios. En lo cultural tendrá un gran impacto, por cuanto recuperará la memoria social de los saberes ancestrales que se replicarán en las actividades educativas como parte de la planificación institucional. La metodología aplicada motivará a los alumnos a ser más participativos y colaborativos en clase y en la vida diaria, que puedan expresarse sin temores, se vuelvan más seguros de sí mismos y por ende a valorar amar y respetar nuestras tradiciones, de manera que también se vuelvan replicadores de nuestra cultura montuvia. Los estudiantes que saldrán beneficiados con este proyecto de investigación, tras haberseles explicado la estructura rítmica de los amorfinos aplicada en la expresión lingüística, también reforzarán las expresiones individuales y grupales como competencias psicomotrices.

Esta investigación se pudo realizar gracias al apoyo institucional que busca desarrollar el amorfino como ritmo musical, como identidad nacional, basándose en el conocimiento de la diversidad cultural que existe en el Ecuador. La socialización de los amorfinos y las costumbres de la cultura montuvia serán parte de la enseñanza dentro del sistema educativo ecuatoriano, dando lugar a que se pueda resolver la problemática del desconocimiento de las raíces ancestrales,

la desvalorización de la riqueza de la cultura ecuatoriana y la sobreposición de influencias foráneas en expresiones lingüísticas.

En cuanto a los docentes, se espera que el diseño de la metodología ayude a potenciar la identidad nacional presente en los estudiantes, produciendo en el proceso de clases un ambiente propicio para la enseñanza. La viabilidad de esta investigación fue posible por cuanto la especialidad del investigador en el área cultural es muy amplia, desde su conocimiento hasta su experiencia en varias instituciones educativas. Además, se logró cumplir con el objetivo establecido al inicio del estudio de la investigación, que fue promover actividades estratégicas en los estudiantes para el desarrollo de un aprendizaje significativo a partir del amorfino como ritmo musical montuvio.

2. El aprendizaje significativo

Para conceptualizar el aprendizaje significativo debemos tomar como referencia el trabajo de varios educadores, psicólogos y académicos que realizaron sus aportes a la educación desde distintas perspectivas; por esa razón, analizaremos algunos aportes de los especialistas más visibles en estas últimas décadas.

Para Ausubel (1963), “el aprendizaje significativo es el mecanismo humano, por excelencia, para adquirir y almacenar la inmensa cantidad de ideas e informaciones representadas en cualquier campo de conocimiento”. En este contexto, el aprendizaje significativo es el proceso a través del cual un nuevo conocimiento de relaciona con un conocimiento ya existente en la estructura cognitiva del ser humano, es decir que la asociación de una nueva idea debe tener características sustantivas con una idea previa. Por lo tanto, para que exista un aprendizaje significativo el nuevo conocimiento debe tener algún aspecto relevante para el sujeto que aprende.

En la teoría de Piaget (1971,1973, 1977), el aprendizaje significativo es la construcción de conceptos a través de procesos como la asimilación, acomodación y adaptación. El primer proceso se da en la interacción sensorio-perceptiva del sujeto y el medio que le rodea; es decir, la construcción de esquemas mentales se genera de acuerdo a su realidad. Una vez que el sujeto incorpora la realidad a su mente, acomoda las nuevas ideas de acuerdo a la estructura mental ya existente en sus esquemas. Cuando los esquemas de asimilación no consiguen asemejar determinada realidad, la estructura mental desiste o se modifica. En el caso de la modificación, se produce la acomodación, o sea,

una reestructuración de la estructura cognitiva que da como resultado nuevos esquemas de asimilación.

Para Kelly (1963), el aprendizaje significativo se encuentra vinculado a la edificación de constructos, es decir, “el progreso del ser humano a lo largo de los siglos no ocurre en función de necesidades básicas, sino de su permanente tentativa de controlar el flujo de eventos en el cual está inmerso”. Por lo tanto, de acuerdo a los constructos personales del ser humano se evidencia la conducta del sujeto.

Para Vygotsky (1987,1988), el desarrollo cognitivo no puede entenderse sin referencia al contexto social, histórico y cultural en el que ocurre. Es decir que los procesos mentales superiores (pensamiento, lenguaje, comportamiento voluntario) se derivan de la interacción con los procesos sociales. Siguiendo esta definición de Vygotsky, podemos comprender que el aprendizaje significativo aparece dos veces, primero a nivel interpersonal y después en un nivel intrapersonal.

Por su lado, Novak (1977, 1981) sostiene que “el aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción, lo que conduce al engrandecimiento humano”, es decir que el ser humano conoce, siente y actúa; no es sólo cognición. Para Novak, la educación es una acción para cambiar significados y sentimientos entre aprendiz y profesor. Un evento educativo debe estar acompañado de una experiencia afectiva. La predisposición para aprender se encuentra íntimamente relacionada con la experiencia afectiva; si esta experiencia es positiva, genera comprensión. Por lo tanto, para Novak, la condición del aprendizaje significativo está en la predisposición para aprender y, al mismo tiempo, generar este tipo de experiencia afectiva. Actitudes positivas establecen relación con la experiencia educativa, lo cual facilita el aprendizaje significativo.

3. ¿Cómo se construye un aprendizaje esencialmente significativo?

El propósito del aprendizaje significativo es relacionar el nuevo conocimiento con el conocimiento previo. En este contexto, es importante realizar la mediación adecuada, por lo que la utilización de instrumentos de conocimientos a través de la mediación verbal ayuda a la estructura cognoscitiva de los estudiantes, para que su mente desarrolle operaciones intelectuales que le permitan incluir nuevas ideas, que a la vez les permita interactuar los conceptos

secundarios. Además, que las proposiciones resultantes sean relacionadas con los nuevos conocimientos, con el propósito de jerarquizarlos según el grado de generalidad.

Ausubel hace énfasis en que el proceso natural del ser humano para adquirir conciencia y experiencia de carácter cognitivo y para organizarlo y retenerlo, lo realiza por medio de la supraordinación. Esta idea se reafirma por lo propuesto por el maestro Kelly: “el sistema de construcción de una persona es un agrupamiento jerárquico de constructos. Hay constructos superordenados y constructos subordinados”. En principio, el sistema de construcción de una persona está abierto a cambios.

En lo que se refiere a Ausubel (1968), propone cuatro principios programáticos: diferenciación progresiva, reconciliación integrativa, organización secuencial y consolidación.

La diferenciación progresiva consiste en que las ideas y conceptos más generales e inclusivos del contenido de la materia deben presentarse al comienzo de la instrucción y, progresivamente, diferenciarse en términos de detalle y especificidad. Para el ser humano es más fácil captar aspectos diferenciados de un todo más inclusivo previamente aprendido, que llegar al todo a partir de sus partes diferenciadas. Además, la organización del contenido de un cuerpo de conocimiento en la mente de un individuo es una estructura jerárquica en la que las ideas más inclusivas incorporan proposiciones, conceptos y hechos menos inclusivos y más diferenciados.

La reconciliación integrativa es el principio programático según el cual la instrucción debe relacionar ideas y buscar similitudes y diferencias. En este sentido, las características esenciales de los objetos de estudios deben tener relevancia en cuanto a su diferenciación con la exclusión de ideas, pero a la vez deben e incluirse en un conjunto con características similares.

La organización secuencial consiste en secuenciar los tópicos, o unidades de estudio, de manera tan coherente como sea posible con las relaciones de dependencia naturalmente existentes en el material de enseñanza.

La consolidación es el principio según el cual se demuestra el dominio de lo que se está estudiando, asegurando continua prontitud en la materia de enseñanza y alta probabilidad de éxito en el aprendizaje secuencialmente organizado.

La teoría de Ausubel ofrece, por lo tanto, directrices, principios y una estrategia que facilitan el aprendizaje significativo del ser humano.

4. Didácticas que se aplican en el aprendizaje significativo

Bruner (1987) enfatiza la importancia de hacer que los aprendices se percaten de la estructura del contenido que se va a aprender y de las relaciones entre sus elementos, de modo que pueda ser retenido como un cuerpo de conocimientos organizados. Por lo tanto, la didáctica es el proceso de mediar un conocimiento a través de una estrategia de enseñanza que ofrece particularidades con respecto al qué enseñar, para qué hacerlo, cómo lograr el aprendizaje, cómo evaluar sus resultados, cuáles recursos utilizar y en qué secuencia.

El aprendizaje significativo no propone un modelo específico para desarrollar el proceso de aprendizaje, más bien consolida un proceso que puede adaptarse a las estrategias para adquirir y retener cuerpos de conocimiento disciplinares, organizándolos y sistematizándolos en redes conceptuales. Estas redes son conjuntos de conceptos referidos a un determinado aspecto disciplinar, los cuales entretejen sus significados en proposiciones, para definir, caracterizar y clasificar objetos, explicar eventos, formular y argumentar hipótesis, construir razonamientos y estructurar teorías.

Entonces, la didáctica está centrada en enseñar a realizar operaciones más específicas de inclusión de conceptos y de proposiciones en los más generales, teniendo en cuenta los principios de “diferenciación progresiva” (separación secuenciada de los conceptos específicos) y “reconciliación integradora” (interrelación con los más generales), dentro de los diferentes campos disciplinares. Esto quiere decir que la didáctica del aprendizaje significativo privilegia la enseñanza-aprendizaje de instrumentos cognoscitivos (conceptos y proposiciones), por lo cual es una didáctica cognitiva.

5. Evaluación del aprendizaje significativo

La evaluación de los aprendizajes significativos tiene su motor en la elaboración de los instrumentos que permiten recoger las evidencias de los mismos, las que sin dudas deben ser concordantes con su intencionalidad.

Al buscar el sustrato que evidencie la coherencia de los aprendizajes y su evaluación, nos habremos de remitir a los aportes que proporciona Ahumada (2001 y 2005), quien esquematiza mediante el cubo de congruencia evaluativa (ver gráfico N° 1). Esta figura explicita gráficamente los tres tipos de aprendizajes significativos propuestos por Ausubel, es decir, los aprendizajes repre-

sentacionales, que se caracterizan porque su intencionalidad es reproductiva o memorística; los aprendizajes conceptuales, cuya característica es comprensiva (los conceptos son representados por símbolos particulares -genéricos o categóricos-, ya que materializan regularidades en objetos o eventos); y por último, los aprendizajes proposicionales -o procedimentales-, cuya intencionalidad es eminentemente transferencial.



Figura N° 1: Cubo de congruencia evaluativa (Ahumada, 2001, p. 54 y 2005, p. 61)

6. La música tradicional

Salazar (2016) considera que la música tradicional forma parte de la cultura e identidad de un grupo social. Por este motivo, siguiendo lo propuesto por Martí (2000) al referirse a músicas tradicionales o folclóricas, éstas deben involucrar no tan solo el repertorio sino, además, un acercamiento a la cultura en la cual se desarrolla la música estudiada.

La apreciación de la música tradicional en las aulas de clase es una necesidad que ha surgido por parte de la comunidad académica internacional desde hace ya décadas (Campbell, 2013). La utilización de recursos provenientes de la música tradicional en la estructura educativa es un modo de transferencia cultural que se encuentra estrechamente relacionado con los saberes ancestrales de una comunidad, los cuales forman parte de su conocimiento explícito.

Al respecto, es importante mencionar la valoración que ha tenido a lo largo de los años la relación interdisciplinar que ha ido realizándose entre la educación

musical y la etnomusicología (Campbell, 2013; Salazar, 2016). Ha sido desde esta disciplina que ha nacido el interés de llevar estas músicas al ámbito educacional, con el objetivo de conocer la cultura y los contextos en que se crean y desarrollan las músicas en el mundo.

La construcción significativa de las identidades sociales es un aporte la preservación de los saberes culturales, por lo que se convierten en una expresión viva de un colectivo social. Por su parte, Casals (2009) plantea que la importancia de la música tradicional como un aprendizaje escolar debe basarse en conocer y respetar el propio entorno y la propia cultura, así como para incorporar elementos de otras culturas. Esto evidencia que aplicar la música desarrolla procesos de carácter cognitivo que ayudan a relacionar los contextos particulares de una localidad, como también los contextos generales de una región.

A nivel curricular, la experiencia de un aprendizaje a partir de un contacto intercultural o multicultural permite el estudio y la comprensión de conceptos fundamentales de la música y la cultura, ya que la música participa dialógicamente en la creación y renovación de esta (Anderson y Campbell, 1996; Lines, 2009). Es importante que esta experiencia de aprendizaje tenga un carácter global, dado que en muchas músicas tradicionales la danza y la música se mezclan y forman una unidad inseparable.

7. Qué es el amorfino

Ganchozo (2010) define los amorfinos como composiciones poéticas de origen popular que se los canta en los chigualos, siendo éstos una mezcla de lo romántico con el humor festivo, pertenecientes a la tradición oral. Según Ordóñez (2002), el amorfino es una “expresión de carácter literario y representativa del folklore musical montubio, por medio del cual se puede manifestar: angustia, dolores, protesta, sátiras, goces, amores, carencias, picardía, adhesión, justicia, reclamos, juergas, patriotismo y muchas veces superstición y discrimin”. Ambos autores coinciden en que el amorfino es una composición poética de carácter literario de la expresión oral montuvia.

La función ancestral del amorfino, según Hidrovo (2004), sería el cortejo entre una pareja; en cambio, para Cornejo (1950), la característica distintiva es el desafío, lo cual coincide con lo afirmado por los portadores entrevistados en la investigación realizada por la ACJ en el 2004.

Los versos del amorfino, dice Chávez (2014), son una especie de contrapunto o desafío; Cornejo (1950) corrobora y afirma que estos versos son acompañados

por una guitarra, acordeón o rondín, que eran tocados por los contendores o algún espectador. Para Lindbergh Valencia, la palabra amorfino es usada también en la población esmeraldeña para versos cantados o recitados entre un hombre y una mujer, cuya finalidad es la conquista o la invitación al romance. Por ello, se deduce que el amorfino es un fenómeno sociológico, híbrido, donde lo autóctono se enriqueció con el aporte de la cultura negra y la ibérica, pues cada una puso lo suyo y nos legaron esta tradición; al igual que en la copla, “tienen cabida todas las pasiones, emociones, angustias, ilusiones y todos los dolores, anhelos, delirios y melancolías”.

8. Formas del amorfino

Según Zambrano (2016), al amorfino se lo conoce de tres formas: como copla, como quarteta y como rima. La primera tiene una estructura A, B, C, B, con rima consonante o asonante alterna entre el segundo y cuarto verso:

De qué les vale a los padres
cerrar puertas y ventanas
sino le encierran los ojos
que son las llaves del alma

La segunda forma, que es la más musical de todas es de una estructura A, B, A, B, con rima alterna, pudiendo ser consonante o asonante:

Tengo frutas en mis manos
verdes rojas y amarillas
unas me las dio el verano
y otras son de mis semillas

La tercera forma es la redondilla, con una estructura A, B, B, A, que es la estructura base de los cuatro primeros versos la décima española:

Quien temprano se levanta
de su albedrío no es dueño
pierde una hora de sueño
y cualquier visión lo espanta

El contrapunto es otra forma del amorfino, que consiste en contestar o replicar la quarteta o estrofa, respondiendo al contenido hiriente, picaresco o romántico; también es conocido como desafío, y se compone de dos quartetas o redondillas. Es una consecuencia natural de la gracia y el ingenio del improvisador, en una suerte de desafío entre hombre y hombre; en Cuba se lo llama con-

troversia de versos; en Colombia, trovar o piquería, y en el sur del continente, payada. En Ecuador el contrapunto se lo canta en los chigualos, en los juegos de rueda, como “el baile del sombrero”, “el jardinero” y el juego del “veinte del mes de enero”. Aquí se pone de manifiesto el ingenio, la creatividad espontánea y la habilidad versificadora de quienes participan.

9. El amorfino como género musical

La música montuvia, como lo señala Ganchozo (2017), se caracteriza por poseer elementos de distintas tradiciones: de la vertiente indígena costeña, con remanentes en los cantos pentafónicos y en instrumentos musicales de viento, desaparecidos y otros recreados; de la vertiente hispana, reflejada en el gran aporte de la “tradicción de las cuerdas”, con el tonalismo y las coplas populares; y de la cultura negra, que se imbricó con la mestiza, aportando con la rítmica y síncopas que se reflejan en variantes de amorfino, compuestos en compás de 6/8. El género musical que caracteriza a la cultura montuvia es el amorfino, el cual tiene variaciones en el pulso y en la síncopa, haciéndose más rápido en la provincia de Manabí.

En la enciclopedia de la música ecuatoriana se define al amorfino como baile y música de los mestizos del Ecuador, indicando que los primeros registros escritos de la existencia del amorfino se consignan en el año 1712, en un informe del visitador español Valdez Ocampo, quien asistió a un sarao organizado en su honor, donde tuvo el privilegio de escuchar el amorfino “La iguana”; constituyéndose en el dato más antiguo de un género musical del Ecuador colonial. Transcribimos los versos de este amorfino tal como los escuchó Manuel de Jesús Álvarez en el norte de Manabí:

Si quieren saber, señores la virtud de las iguanas pues se suben por el tronco y se bajan por las ramas. Estas malditas iguanas se han comido mi habal y ahora tengo el trabajo de volverlo a sembrar Si quieren comer iguana vamos al platanal.

Ordóñez (2014) afirma que a quien debemos que se haya recogido, registrado y llevado al pentagrama bailes montuvios como el amorfino y el “alza que te han visto”, a mediados del siglo XIX, es a Juan Agustín Guerrero Toro, y que éstos fueron presentados por el historiógrafo español Marco Jiménez de la Espada en el año de 1881, en el Congreso Internacional de Americanistas en Madrid.

Álvarez (1929) describe cómo realizar estas ejecuciones musicales, lo que ha servido a los estudiosos de la música para poder hacer los nuevos arreglos musicales: “El amorfino consta de dos períodos, cada período de ocho compases,

denominados por el montuvio paseo y vuelta, en total 16 compases”. Es decir que la música montuvia invariablemente se desarrolla en las tonalidades de Do mayor o La menor, y no tiene más de dos o tres modulaciones, utilizando los grados de música tónica y dominante. En la tonalidad mayor utiliza los grados de tónica y dominante y en la tonalidad menor utiliza los grados de tónica, mediantes y dominante menor”.

Para González (2013), la música de la copla es generalmente sencilla, era acompañada con instrumentos de cuerda y percusión y en ocasiones con primitivos instrumentos de viento, todos ellos construidos con materiales rústicos; posteriormente entraría la guitarra a reemplazar a la vihuela. Los artistas amorfineros manabitas y el maestro Schubert Ganchozo rescatan el uso de estos instrumentos, con ciertas particularidades de los materiales y de la ejecución sonora, logrando introducir el quinto montuvio y la caja tambora.

Musicalmente hablando, para Ganchozo (2017) y Zambrano (2016), el amorfino tiene tres vertientes generadas a partir de las canciones: “La iguana”, “El gallinazo” y “El baile del sombrero”, ejecutadas en diferentes bpm (beat por minuto) y en compases simples, según las costumbres de cada pueblo. Yury Palma, músico manabita, ha logrado musicalizar varios amorfinos, como “Gallinazo”, “María Panchita”, “Azuca blanca”, “El tigre pintado”, “El calamar” y “Er galope”. Palma manifiesta que su maestro para recrear la música montuvia es Manuel de Jesús Álvarez, y ha logrado realizar las adaptaciones armónicas a esas estructuras. También pudo, con las interpretaciones de las mellizas Véliz Franco y Margarita García, musicalizar “A la jota, jota” en un compás de 6 por 8; éste es un ritmo parecido a una cueca chilena o un joropo venezolano. Tito Macías y Andrés Macías han logrado fusionar en una canción que se llama “Amorfino encordado 3,4,5 o el amorfino enamorado”, a los primos musicales del amorfino: la guaracha cubana y el joropo venezolano; para ello utilizaron los instrumentos típicos de estos pueblos: el quinto montuvio, el cuatro venezolano y el tres cubano.

Chávez (2014) define al amorfino como el canto básico folklórico costeño, en el cual se reúnen todas las aspiraciones sentimentales: amoratorias, eróticas, sociales. A quienes lo cultivan se les ha denominado puetas, talladores, versificadores o improvisadores (en Manabí desde hace algunas décadas se les denomina amorfineros); y quienes, al compás de la vigüela, guitarra o acordeón, dejan escuchar los versos. Los lugares donde se lo cultiva están situados en Manabí, Los Ríos, Guayas, El Oro y Esmeraldas.

10. Metodología a utilizar

Esta investigación se realizó mediante una metodología cualitativa, la misma que se aplicó a través de una encuesta en la que se emplean las mismas preguntas a todos los participantes. Se identificó y analizó si el aprendizaje significativo se puede desarrollar a través del amorfino como género musical, usando dos variables cualitativas, por su carácter de abstracción científica la primera, y cultural la segunda. Además, Este estudio se apoyó en fuentes de carácter documental, o en documentos de cualquier especie, como son la consulta de libros, artículos o ensayos de revistas, folletos, manuales y periódicos, así como archivos que apoyen nuestra investigación bibliográfica. De acuerdo a Carreño (2012), al investigar en texto se emplea libros de diferentes autores sobre el tema de estudio, en este caso el género musical del amorfino. Este tipo de investigación es muy importante porque sirve para estudiar, analizar o describir la realidad presente de los estudiantes sobre el desarrollo de las habilidades del lenguaje, lo mismo que evidencia las causas que provocan la carencia de identidad musical montuvia. Para el procesamiento de datos se utilizaron programas como Excel y SPSS.

11. Análisis y discusión de resultados

De acuerdo al instrumento aplicado para conocer las preferencias sobre los géneros musicales de los estudiantes del primer nivel de la Carrera de Artes Plásticas, se presenta el siguiente análisis. Los estudiantes que participaron en esta encuesta fueron consultados sobre la valoración que ellos tienen sobre los géneros musicales clásicos, populares y tradicionales, dato importante para el diagnóstico que se buscaba en esta fase de la investigación.

Tabla 1

Identificación de la clasificación de los géneros musicales		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	0	0%
De acuerdo	2	15%
Indiferente	7	54%
En desacuerdo	3	23%
Muy en desacuerdo	1	8%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone
Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados consideran que no identifican la clasificación de los géneros musicales.

Tabla 2

Identificación de géneros musicales populares		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	10	77%
De acuerdo	2	15%
Indiferente	1	8%
En desacuerdo	0	0%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone
 Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados identifican los géneros musicales populares.

Tabla 3

Identificación de géneros musicales clásicos		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	0	0%
De acuerdo	2	15%
Indiferente	2	15%
En desacuerdo	8	62%
Muy en desacuerdo	1	8%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
 Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados consideran que no identifican los géneros musicales clásicos.

Tabla 4

Identificación de géneros musicales tradicionales.		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	0	0%
De acuerdo	2	15%
Indiferente	6	46%
En desacuerdo	5	39%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
 Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados consideran que no identifican los géneros musicales tradicionales.

Tabla 5

Identificar géneros musicales nacionales		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	1	8%
De acuerdo	2	15%
Indiferente	3	23%
En desacuerdo	7	54%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone
Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados no pueden identificar los géneros musicales propios de Ecuador.

Los datos y resultados que se obtuvieron en la primera encuesta evidencian que los estudiantes no identifican con facilidad los géneros musicales, y en especial los géneros musicales tradicionales del Ecuador, lo que reafirma la importancia de este estudio en trabajar la significancia que la música tradicional nacional puede llegar a tener en la educación, tal como argumentan Small (1989), Casals (2009) y Campbell (2013). Por lo tanto, es importante abordar un replanteamiento en la estructura del sistema educativo en cuanto al rol del docente que tenemos dentro del aula y en la cultura musical que enseñamos a nuestros estudiantes, tal como sostienen Abrahams (2008), Lines (2009) y Davis (2009).

Tabla 6

Motivación a escuchar los géneros musicales ecuatorianos		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	11	85%
De acuerdo	2	15%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados están muy de acuerdo en que el docente los motivó a escuchar los géneros musicales ecuatorianos para de esta manera conocer los valores musicales propios de la cultura ecuatoriana.

Tabla 7

Interés por el género musical del amorfino.		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	11	85%
De acuerdo	2	15%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
 Análisis: Casi todos los estudiantes encuestados están muy de acuerdo en que ellos sí tienen interés en conocer el género musical del amorfino.

Tabla 8

Promoción del género musical amorfino		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	13%	100%
De acuerdo	0	0%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
 Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados consideran que se debe promover el conocimiento del género musical del amorfino para fortalecer la identidad nacional.

Tabla 9

El amorfino como identidad nacional		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	9	69%
De acuerdo	3	23%
Indiferente	1	8%
En desacuerdo	0	0%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
 Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados están de acuerdo que el amorfino es uno de los géneros musicales que representa la identidad montuvio del ecuatoriano.

Tabla 10

Evaluar conocimientos de identidad musical		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	8	62%
De acuerdo	2	15%
Indiferente	2	15%
En desacuerdo	1	8%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
Análisis: La mayor parte de los estudiantes afirman que sí se debe de evaluar los conocimientos de la cultura musical ecuatoriana.

Tabla 11

Difusión en clase de arte del amorfino en clases		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	10	77%
De acuerdo	3	23%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados están muy de acuerdo en que la difusión del género musical del amorfino en la clase ayuda a que se identifiquen con la cultura musical del Ecuador.

Tabla 12

Interpretación y baile del amorfino		
Categorías	Frecuencias	Porcentajes
Muy de acuerdo	10	77%
De acuerdo	3	23%
Indiferente	0	0%
En desacuerdo	0	0%
Muy en desacuerdo	0	0%
Total	13	100%

Fuente: Estudiantes de la Escuela de Arte ULEAM Ext-Chone.
Análisis: La mayoría de estudiantes encuestados están muy de acuerdo en que sí pueden demostrar sus conocimientos sobre el género musical del amorfino a través de su interpretación y baile.

Los datos y resultados que se obtuvieron en la segunda encuesta señalan que el estudio de la identidad musical es una parte esencial para explicar el desarrollo musical de las personas (Hargreaves, MacDonald y Miell, 2012). La experiencia musical supera la práctica educativa musical y adquiere una significación para la identidad musical; a su vez, este desarrollo implica a muchos elementos que no siempre tienen que ver con aspectos técnicamente musicales. La acción que nos acerca a la belleza en el arte musical asume un valor educativo en la medida en que nos hace crecer. Así, la identidad musical no se formaría por acumulación de experiencias musicales instructivas, sino educativas, es decir, experiencias musicales que por estéticas y educativas son capaces de imprimir un nuevo significado a la realidad y de proporcionar un acceso al conocimiento de lo inefable. La identidad musical se formará con las experiencias musicales que hayan dejado en la conciencia una impronta significativa. Sin duda estas experiencias musicales serán significativas en tanto y cuanto aporten una experiencia estética, de manera que añadan un conocimiento real de algo inefable que se manifiesta por este medio (Fubini, 2001). La identidad musical se formará a través de la experiencia con la música, cuando incluyendo a la experiencia estética se convierta en algo significativo, como es el encuentro con lo bello y lo verdadero. Lo que no puede expresarse con palabras, sin dejar de ser real, ha suscitado emociones que se constituyen en afectos y sentimientos.

12. Conclusiones

La actividad musical como mediación o enseñanza musical es algo más que la organización de los sonidos. Por tal razón, buscar la significatividad del aprendizaje musical es vincular la nueva información con una experiencia musical, a través de experiencias que cobren sentido y utilidad en la vida del ser humano. Por lo tanto, podríamos decir que el aprendizaje significativo de un género musical no se aprende solo por la interacción o experiencia personal, sino que está supeditada al desarrollo de una experiencia musical educativa, en su sentido más amplio; para ello se debe poner en juego la especificidad propia de cada uno en la producción de las emociones y conocimientos previos.

La experiencia del encuentro personal con la música siempre brinda la posibilidad de una experiencia con la belleza cultural; es así que en el proceso de esta investigación se fue evidenciando cómo la expresión del género musical del amorfino fue descubriendo la belleza de una acción educativa que despertó el interés en las actividades de expresión artística provenientes de este género. Por lo que, como afirma Lavandier (2003), “la experiencia y, en particular, las emociones transforman un ser humano más que un discurso” (p. 439). En este

sentido, la búsqueda de una experiencia personal mediada hacia el aprendizaje de la riqueza del género musical montuvio debe ser una acción necesaria en la educación cultural.

Referencias

1. Ahumada, P. (2005). *Hacia una evaluación auténtica del aprendizaje*. Ciudad de México D.F.: Paidós Educador.
2. ----- (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Universidad Católica de Valparaíso.
3. Álvarez, M. (1929) Estudios folklóricos sobre el montuvío y su música. Folleto de recopilación de la música tradicional de los montuvíos.
4. Anderson, W. y Campbell, P. (1996). *Multicultural Perspectives in Music Education*. Virginia: Menc.
5. Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton
6. ----- (1968). *Educational psychology: a cognitive view*. New York, Holt: Rinehart and Winston.
7. ----- (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. Traducción al español de Roberto Helier D., de la primera edición de *Educational psychology: a cognitive view*.
8. Bruner, J. S. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.
9. Campbell, P. (2013). Etnomusicología y educación musical: punto de encuentro entre música, educación y cultura. *Revista internacional de educación musical*, 1, 42-52.
10. Casals, A. (2009). *La cançó amb text improvisat. Disseny i experimentación d'una proposta interdisciplinària per a primària*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
11. Chávez Franco, Modesto (2014). *La poesía campesina, folklore costeño, en Amorfino Canto Mayor del Montubio de Wilman Ordóñez Iturralde*. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Colección Yachana Saberes. Quito, Ecuador.
12. Cornejo Vizcaíno, Justino (1950). *Poesía popular ecuatoriana*. Universidad de Guayaquil.

13. Davis, R. (2009). Educación musical e identidad cultural. En D. K. Lines (ed.), *La educación musical para el nuevo milenio* (pp. 71-90). Madrid: Morata.
14. Fubini, E. (2001). *Estética de la música*. Madrid: A. Machado Libros.
15. Ganchozo, P. (2010). *Herencia folklórica antropológica*. Unidad Educativa Cristo Rey, Quito, Ecuador.
16. Ganchozo, S. (2017). Música montubia, música del río. *Traversari, Revista de Investigación Sonora y Musicológica* I, 4, 4-17, Casa de la Cultura Ecuatoriana, Quito, Ecuador.
17. González Díaz, J. L. (2013). *Refranes y coplas*. España: EDIMAD.
18. Hansen, D. y Bernstorff, E. (2002). Linking music instruction to reading instruction. *Music Educators Journal*, 88(5), 17-21.
19. Hargreaves, D. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
20. Hargreaves, D., MacDonald, R. y Miell, D. (2012). Musical Identities Mediate Musical Development. En Gary E. McPherson y Graham F. Welch (eds.), *The Oxford Handbook of Music Education* (pp. 125-142). New York: Oxford University Press.
21. Hidrovo, T. (2004). Estudio introductorio. En Proyecto de recuperación de la tradición oral de Manabí, ACJ, filial Portoviejo.
22. Kelly, G.A. (1963). *A theory of personality. The psychology of personal constructs*. New York: W.W. Norton.
23. Lines, D. K. (ed.) (2009) *La educación musical para el nuevo milenio*. Madrid: Morata.
24. Martí, J. (2000). *Más allá del arte. La música como generadora de realidades sociales*. Sant Cugat: Deriva.
25. Novak, J. D. (1981). *Uma teoria de educação*. São Paulo: Pioneira. Traducción al portugués de M. A. Moreira, del original *A theory of education*. Ithaca, NY, Cornell University Press, 1977.
26. Ordóñez, W. (2002) El amorfino, más que una copla un baile montubio. Diario El Universo.

27. ----- (2014). *Amorfino: canto mayor del montubio*. Casa de la Cultura Ecuatoriana, Colección Yachana Saberes, Quito Ecuador.
28. Piaget, J. (1971). *O nascimento da inteligência na criança*. Río de Janeiro: Zahar Editores.
29. ----- (1973). *A epistemologia genética*. Río de Janeiro: Zahar Editores.
30. ----- (1977). *Psicología da inteligência*. Río de Janeiro: Zahar Editores.
31. Register, D., Darrow, A.A., Standley, J. y Swedberg, O. (2007). The use of Music to enhance Reading skills of second grade students and students with Reading disabilities. *Music Ther*, 44(1):23-37.
32. Salazar, N. (2016). Músicas tradicionales en espacios académicos: la rueda de gaita como experiencia de aprendizaje. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 16 (31), 205-218.
33. Small, C. (1989). *Música, sociedad y educación*. Madrid: Alianza.
34. Toscano-Fuentes, C.M, y Fonseca-Mora, M.C. (2012). La música como herramienta facilitadora del aprendizaje del inglés como lengua extranjera. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, 24(2), 197-213.
35. Vygotsky, L. S. (1987). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
36. ----- (1988). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
37. Whalley, K. y Hansen, J. (2006). The role of prosodie sensitivity in children's Reading development, en *Journal of Research in Reading*, 29(3), 288-303.
38. Zambrano, R. (2016). *Tejiendo el amor (amorfino lento, nuevo amorfino)*.