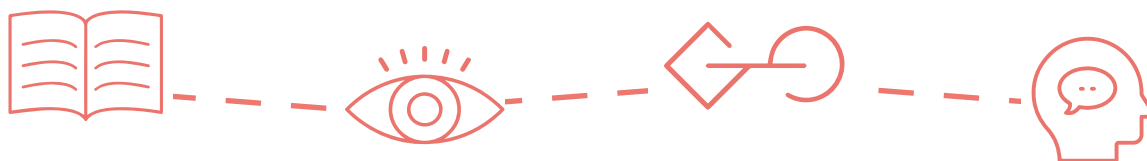


RESONATE WITH MUSIC TEXTS

Lengua Extranjera con Fines Específicos 1, 2 y 3

Carolina Mahler





RESONATE WITH MUSIC TEXTS

Lengua Extranjera con Fines Específicos 1, 2 y 3

Carolina Mahler

Lengua Extranjera con Fines Específicos 1 / 2 / 3

Licenciatura en Interpretación Musical

Facultad de Arte y Diseño



Coordinación editorial

Pía Reynoso

Equipo editorial

Nicolás Ponsone

Javier Frontera

Milena Barbeito

Revisión

Angélica Gaido

Colección Cuadernos

Directores de la colección

Fernanda Levis

Mateo Paganini

Córdoba 2021

ISBN: 978-987-48125-4-4

Las opiniones expresadas en las publicaciones de la **Colección Cuadernos** de la Editorial Universitaria UPC son responsabilidad de sus autores. La Editorial, en nombre de su directora, coordinadora, editores y diseñadores, no necesariamente acuerda o adhiere a la posición o punto de vista en ellas expresadas.



Estos contenidos están reservados bajo una licencia
Creative Commons Atribución - No Comercial



CAROLINA MAHLER

Profesora de Lengua Extranjera con Fines Específicos 1, 2 y 3 en la Licenciatura en Interpretación Musical, FAD, UPC. Profesora de fonética del inglés y de ESP (English for Specific Purposes) en el ámbito superior y universitario y en empresas.

Traductora pública Nacional de Inglés y Doctoranda en Filosofía (UNC).
Docente de Profesionales Técnicos y Superiores (ICT).

Directora y co-directora de proyectos de investigación en las áreas de metáfora conceptual, ciencias de la cognición y artes (UPC). Investigadora en las áreas de la filosofía de la mente y la filosofía del lenguaje (UNC).

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	6
RESONATE WITH MUSIC TEXTS 1	8
UNIDAD 1	
BIOGRAFÍAS DE INTÉRPRETES MUSICALES	9
UNIDAD 2	
CONCURSOS MUSICALES	24
UNIDAD 3	
ENTRADAS DE BLOG: RUTINAS DE INTÉRPRETES MUSICALES	36
RESONATE WITH MUSIC TEXTS 2	52
UNIDAD 1	
RÉSUMÉS DE INTÉRPRETES MUSICALES	53
UNIDAD 2	
EXTRACTOS DE TEXTOS ACADÉMICOS	65
UNIDAD 3	
SALAS DE ENSAYO	79
RESONATE WITH MUSIC TEXTS 3	85
UNIDAD 1	
SECCIONES DE LIBROS Y ARTÍCULOS ACADÉMICOS DE MÚSICA	87
UNIDAD 2	
EL RESUMEN ACADÉMICO I (ABSTRACT)	104
UNIDAD 3	
EL RESUMEN ACADÉMICO II (ABSTRACT)	111

INTRODUCCIÓN

Resonate with Music Texts: Lengua Extranjera con Fines Específicos 1, 2 y 3 es el material didáctico-pedagógico para las cátedras correspondientes a los tres niveles de Lengua Extranjera con Fines Específicos (LEFE) en la Licenciatura en Interpretación Musical de la Universidad Provincial de Córdoba. Su elaboración parte de las necesidades y objetivos de enseñanza y aprendizaje del inglés como idioma extranjero; en particular, de la complejidad de la composición estudiantil, que es multinivel en este idioma, de edad adulta, y posee intereses artísticos y ocupacionales específicos del campo de la música. Es justamente para el provecho y agrado de este estudiantado que he pensado este libro. A la misma vez, he creado *Resonate with Music Texts: Lengua Extranjera con Fines Específicos 1, 2 y 3* en clave de accesibilidad para la diversidad de personas que estudian LEFE en la carrera de música, con pautas de diseño universal que incluye las versiones en Braille en la biblioteca de la Facultad de Arte y Diseño (UPC), y en formato digital para su *lectura* directa. Ya que su orientación principal es la lecto-comprensión, se prefiere la lectura en Braille y, solo en caso de ser necesario, configurar el lector de pantalla al idioma inglés. El cuaderno, además, fue creado con perspectiva de género tanto en el contenido de los textos como de las imágenes a lo largo de sus páginas.

La lecto-comprensión de textos en inglés es relevante en la orientación de grado en la especificidad de interpretación musical. Con este cuaderno de cátedra, queda disponible el material de cátedra de los 3 niveles de LEFE de modo completo y sistematizado para su utilización en clase. Propone enfatizar las estrategias lectoras para resolver problemas reales de índole práctica alrededor de desafíos actuales de lecto-comprensión para intérpretes musicales, desde las perspectivas crítica (Fairclough, 1995), funcional (Halliday y Matthiessen, 2004) y conceptual (Lakoff y Johnson, 1980; 1999). Estos desafíos se materializan a través de ejercitación original que vincula las funciones retóricas-textuales del discurso artístico de estudiantes y artistas en la música con actividades de gramática, vocabulario y fonética del inglés.

Cada uno de los 3 niveles de *Resonate with Music Texts: Lengua Extranjera con Fines Específicos 1, 2 y 3*, consta de 3 unidades temáticas que contienen actividades prácticas de lectocomprensión de varios textos. Cada texto consta de actividades de prelectura, lectura y postlectura. La presentación de las actividades de lectocomprensión se encuentra en castellano, mientras que las lecturas propiamente, en idioma inglés. Dentro de cada nivel de *Resonate with Music Texts*, y a lo largo de estos tres niveles, hay un continuo de familiaridad en género (Martin, 1997) o tipo de texto: desde los más familiares y cotidianos hasta los más técnicos y académicos. Este continuo también conecta las actividades en términos de menor a mayor dificultad (Consejo de Europa, 2002), considerando el marco general crítico, funcional y conceptual de las funciones retóricas-textuales que permea la distribución de tareas. En la medida en que fue posible, los textos son míos, creados teniendo en cuenta toda la complejidad descrita anteriormente. Sin embargo, también he incluido textos auténticos



en inglés (capítulos de libro y resúmenes académicos especialmente) citados de modo directo y sin adaptaciones. Para ejercitación adicional, hay enlaces de consulta externa al final de cada unidad.

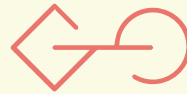
Mi agradecimiento y reconocimiento a la Universidad Provincial de Córdoba por la apertura de este espacio editorial, al Programa de Accesibilidad por la escucha y acompañamiento, a mis colegas por la camaradería, y a cada estudiante por la inspiración.

A la memoria de mi mejor maestra, que todavía resuena en mis palabras.

Carolina Mahler

RESONATE WITH MUSIC TEXTS 1

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 1





RESONATE WITH MUSIC TEXTS 1

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 1

UNIDAD 1

BIOGRAFÍAS DE INTÉRPRETES MUSICALES

Estrategias de lectocomprensión y ejercicios de aplicación en biografías de intérpretes musicales.

PRELECTURA

Estrategias de lectocomprensión: lectura global y lectura detallada

¿Cuáles son tus motivaciones para leer textos en inglés? Para usar redes sociales, por pura curiosidad, por el interés en un tema desarrollado con mayor profundidad en inglés, para conocer un poco más acerca de un tema que estudiás en la facultad, para la preparación de evaluaciones en la carrera, o tal vez simplemente te guste su sonoridad, entre otras. Es muy probable que el inglés sea la lengua que aparezca con mayor frecuencia en la bibliografía de consulta para tu trabajo final de licenciatura. Hoy, sin dudas, el inglés es la *lingua franca* en el mundo académico, y fuera de ella también. Con estas diferentes motivaciones entre otras, habrá diferentes tipos de expectativas y de logros al respecto del aprendizaje del idioma. En este curso, trabajaremos el desarrollo y la práctica de la comprensión lectora en inglés.

En cuanto al aprendizaje de la comprensión de textos en inglés, y como punto de partida, tenés a tu disposición dos grandes estrategias lectoras que podés utilizar de acuerdo con tus propias metas:

Lectura global, para comprender un texto en general. Se trata de una lectura ágil y no requiere comprender cada una de las palabras que lees. En inglés, *skimming*.

Lectura detallada, para comprender datos puntuales. Esta es una lectura cuidadosa, habitualmente más lenta, también llamada *scanning*.

Para reflexionar:

¿Qué tipo de textos o en qué momento te parece adecuado utilizar *skimming* como estrategia? ¿En qué circunstancias es mejor hacer *scanning*? ¿Existen tipos de textos que típicamente requieran una u otra estrategia?

La actividad de comprensión lectora puede ser relajada, p. ej. leer un blog por puro gusto, o bien podría ser muy analítica, p. ej. porque estás preparándote para un examen de la facultad. En ningún caso comprender un texto es algo pasivo: la lectura es siempre y necesariamente un proceso cognitivamente activo. Es importante conocer qué tipo de cognición se activa y en qué momento de la lectura, especialmente cuando lees en una lengua extranjera.

Se pueden realizar actividades antes, mientras y después de leer un texto. De hecho, **a lo largo este libro, realizaremos actividades de prelectura, on the fly, y de postlectura.**

Por ejemplo:

1) Actividades de prelectura: ejercitación para reflexionar acerca de qué querés hacer a partir del texto, qué querés aprender, cuáles son los objetivos de la propia lectura. Con este tipo de actividades, podrías estar recuperando cognitivamente la información que ya sabés. Asimismo, podrías pensar qué esperás encontrar a partir del sitio web, blog o app donde encontraste ese texto; qué te indican las imágenes, los elementos destacados en colores, recuadros, flechas. Los elementos no textuales que acompañan o rodean al texto se conocen en conjunto como *paratexto*, y contribuyen enormemente a tu comprensión.

2) Actividades on the fly: se pueden llevar a cabo muchas actividades *mientras* estás leyendo, como por ejemplo reflexionar acerca de si podés realizar inferencias a partir de la lectura. Leer comprensivamente también implica chequear si vamos comprendiendo y qué estamos entendiendo, y tomar medidas que mejoren la propia comprensión mientras leemos.

3) Actividades de postlectura: estas actividades constituyen un *hacer pensante* después de leer. El desafío incluye actividades como recapitular, resumir, sintetizar o aplicar el texto a otra tarea. De algún modo, estas acciones son más públicas, un 'hacia afuera' que da cuenta de tu comprensión. Suele ser muy importante tanto para quienes enseñan como para quienes están aprendiendo una lengua extranjera con fines específicos.

Cuando lees en un segundo idioma, prestá atención a estas etapas, ya que tienden a contribuir a una comprensión más profunda. Es una gran idea llevar a la conciencia la etapa en la que estás.

Actividad de prelectura

El siguiente es un ejemplo de actividad de prelectura para abordar los objetivos de la primera unidad. Este tipo de preguntas podría transferirse a otras lecturas que quieras realizar en el futuro.

¿Para qué leer un cierto tipo de texto, p. ej. biografías?

- Quiero aprender acerca de la vida de intérpretes musicales para que tenga un impacto positivo sobre mi interpretación musical de sus obras;
- Creo que es útil leer biografías en inglés para desarrollar una cultura general integral;
- Quisiera aprender acerca de qué datos se incluyen en las biografías;
- Me interesa aprender a diferenciar biografías en castellano e inglés;
- Disfruto recordar saberes o datos que ya había aprendido;
- Otras motivaciones:

También vale la pena reflexionar sobre **dónde** encontraste este texto particular (biblioteca, sitio web, préstamo de colegas) o si fue material sugerido por docentes; sobre su **formato**; sobre cómo ayuda el paratexto a mejorar tu comprensión. Apoyate en estas cuestiones para disparar tus procesos de inferencia, es decir, para que puedas hacer otras cosas a partir de la lectura.

Let's start.

ACTIVIDAD 1

1. Actividad de prelectura: Observá el paratexto, fotos, espacios en blanco, estructuración espacial. ¿Qué indican estos espacios en blanco?

2. Actividad on the fly: Skimming. Leé el texto buscando la idea central y más general de todo el texto. Lee el primer párrafo y luego la primera oración de los subsiguientes. ¿De qué trata la totalidad de este texto?

3. Actividad on the fly: Al leer nuevamente, enfocate en cuál es la idea principal de cada párrafo. Tomá notas de la idea principal para cada párrafo.



PH by Adriano Heitman

One of the greatest pianists in the world, Martha Argerich, was born in Buenos Aires, on June 5th, 1941. Her first piano lessons started at the age of 3, and was Vincenzo Scaramuzza's student as from 5 years old. Her debut concert was at the age of 8. She played a concerto by Mozart, and they say that she didn't miss one single note.

In 1955, the family moved with her from Argentina to Europe. In 1957 Martha won the Geneva International Competition and the Ferruccio Busoni International Competition. In Warsaw, she won the

7th International Frederick Chopin Piano Competition in 1965, among other highlights. She made several recordings as well. Eventually, she rose to fame worldwide.

Many people know that she doesn't like the press or publicity. However, she is recognized as a great piano virtuoso all over the world. Some critics think that her technique is uniquely formidable. Other critics regard her performance as dynamically exaggerated. In any case, everybody agrees that her playing is unique and passionate.

She won 3 Grammy awards. Two of them for best instrumental soloist performance with orchestra. In 2006, with Claudio Abbado as conductor and the Mahler Chamber Orchestra. The other, in 2000, with Charles Dutoit as conductor, and the Montreal Symphony Orchestra. The third Grammy award was for best chamber music performance, with Mikhail Pletnev.

4. Actividad de postlectura: Insertá un título apropiado para la biografía en general y para cada párrafo. Estos títulos deben ser muy sintéticos, preferiblemente un sustantivo o grupo nominal: una frase sustantiva sin verbo conjugado (noun phrase).

5. Anotaciones propias sobre vocabulario, gramática o fonética:

MÁS ESTRATEGIAS

Actividades on the fly. ¿Qué tipo de estrategias podés implementar mientras estás leyendo comprensivamente? Algunas ideas para que dirijas tu atención:

- Descubrir la estructura general del texto, cómo se lo organizó: en párrafos, en columnas junto a imágenes, con subtítulos, en oraciones muy breves, etc.
- Leer atentamente los títulos y subtítulos para predecir el contenido del texto.
- Buscar la oración temática (*topic sentence*) al principio de cada párrafo. Generalmente, en textos académicos y ensayos argumentativos, hay una oración que gobierna el contenido de cada párrafo.
- Subrayar ideas principales.
- Extraer palabras claves en cada párrafo.
- Volver a observar las ilustraciones en el paratexto para comprender mejor el texto.

Actividades de postlectura. Entre muchas otras, las que siguen son algunas estrategias que podés utilizar para verificar si comprendiste un texto, o para comprenderlo en profundidad y detalle:

- Volver a leer lenta y minuciosamente.
- Prestar atención a las palabras destacadas (p. ej. **negrita**, MAYÚSCULA, *cursiva*).
- Deducir significados de palabras específicas por el contexto.
- Resumir el texto.
- Realizar gráficos, tablas o ilustraciones a partir de lo leído.
- Usar el diccionario (no abusar del uso del diccionario para no perder comprensión global, ver unidad 3 de *Resonate with Music Texts* de LEFE 1).
- Investigar aspectos gramaticales, de vocabulario y de puntuación en el texto.

Importante: elegí tus opciones conscientemente; fijate cuáles facilitan más tu comprensión del texto (a diferencia de estudiar la gramática o el vocabulario de modo aislado).

Desafíos frente a actividades de postlectura: estos son algunos desafíos que podrían presentarse a lo largo de los tres niveles de Lengua Extranjera con Fines Específicos:

1. Factores conceptuales, ¿sé qué se me pregunta, p. ej. qué es género, sujeto gramatical, frase sustantiva, topic sentence, entre otros conceptos?

El desafío será *reciclar y aprender conceptos relevantes para la comprensión de textos vinculados a la música.*

2. Factores expresivos y de contenido en las respuestas, p. ej. ¿estoy logrando responder directa o indirectamente la pregunta? ¿tan solo estoy rozando la pregunta?; ¿estoy brindando claridad y organización en mi respuesta?

El desafío será *procedimental*: desarrollaremos y aprenderemos a mejorar este aspecto crucial, que es el dar cuenta de que estoy comprendiendo. Constituye un saber-hacer interpersonal.

3. Factores atencionales a la pregunta (puede relacionarse o no con los factores anteriores), p. ej. ¿estoy entendiendo lo que se me pregunta? ¿estoy respondiendo cada una de las partes de la pregunta, tal como se planteó? ¿estoy de hecho haciendo lo que la pregunta pide (e.g. justificar a partir de evidencia del texto; explicar un significado (a diferencia de traducir); marcar con un círculo, etc.). El desafío será llevar a la conciencia la necesidad de *evaluar* mi propia respuesta (en cierto momento), para mejorarla o completarla si hiciera falta. Este desafío atiende a la idea de *proceso* en la comprensión: no como algo acabado y final, sino como algo que vamos construyendo gradualmente y que, por supuesto, puede ser mejorado.

ACTIVIDAD 2

1. Actividad de prelectura

¿Conocés algo sobre Janine Jansen? ¿Qué podrías deducir a partir de su fotografía?



PH by C. Conradie

Today, Janine Jansen is a widely recognized violinist. As a musical performer, her technique and tone are outstanding. Her repertoire usually includes Bach, Vivaldi, Beethoven, Brahms, Mendelssohn, Sibelius, Shostakovich, Prokofiev, and more. Her live concerts are wonderful, and they are always sold out. She is very successful: she is a magnet for people both to her concerts and to recorded albums.

Ms. Jensen was born in the Netherlands in 1978. All the members of her family are musicians: her mother is a classical singer; her father plays organ, harpsichord and piano; her brother David is a harpsichordist and an organist; her other brother Maarten is a cellist and often works with her. Her husband is the Swedish conductor Daniel Barenboim, and they live in the Netherlands. Ms. Jensen can play both the violin and the viola, but her main instrument is the violin. Actually, she plays a 1707 Stradivarius.

Jansen is very renowned for doing chamber music. Her discography includes performances of Bartok's Violin Concerto No. 1 with London Symphony Orchestra and Brahms's Violin Concerto with the Orchestra dell'Accademia Nazionale di Santa Cecilia conducted by Sir Antonio Pappano. She did Prokofiev's Violin Concerto No. 2 with London Philharmonic Orchestra and Vladimir Jurowski; Beethoven and Britten with Paavo Järvi; Mendelssohn and Bruch with Riccardo Chailly; Tchaikovsky with Daniel Harding; and an album of Bach Concertos with her own ensemble, among other performances.

2. Actividades *on the fly*

1. Aplicá la estrategia de *skimming* y examiná la estructura del texto. ¿Hay secciones en el texto? ¿Cómo las distinguiste? ¿Qué sucede en cada parte?

2. Elegí alguna otra estrategia para actividades *on the fly* (sección anterior) que contribuya a tu lectocomprensión.

3. Actividades de poslectura

Volvé a leer, esta vez en detalle (*scanning*), y respondé las siguientes preguntas, preferiblemente en inglés:

a). What does Janine Jansen do?

b). Where is she from?

c). How old is she?

d). What do her parents do?

e). What do her siblings do?

f). Is she married?

g). Where does she live?

h). Which instrument(s) does she play?

i). Who are some composers she has interpreted?

En castellano, realizá las siguientes actividades:

j). En la oración “Actually, she plays a 1707 Stradivarius”, la palabra ‘*actually*’ es un falso cognado, es decir, no es una palabra transparente al pensarla desde el castellano. Buscala en un buen diccionario y escribí el significado aquí:

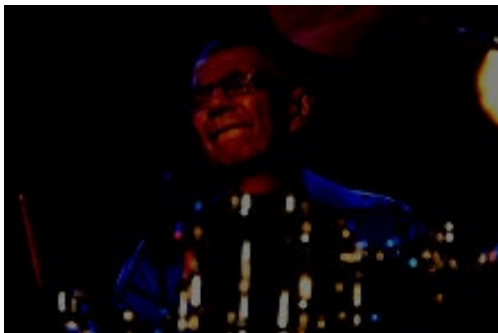
k). En tus apuntes de clase, creá una página para los falsos cognados que conozcas ahora y para los que aparezcan en el futuro, como referencia.

ACTIVIDAD 3

1. Actividad de prelectura

Lee el título del texto a continuación, antes de leer el resto del texto. ¿En qué sentido tendrá un enfoque diferente (“a different focus”) esta lectura?

Teniendo en cuenta la fotografía, ¿qué tipo de intérprete aparecerá en el texto?



PH by Oliver Abels

A different focus: an autobiography

My name is Jack DeJohnette and I’m a drummer, a pianist and a composer. I always listen to all kinds of music, rhythm and blues, swing, jazz, whatever: it is all music and it’s great! I have a taste for all types of music.

I started piano lessons at 4, but I’m in love with percussion. I was born in the US in

1942. I’m from Chicago, Illinois, but I live in NYC. I got married and then divorced. I’m currently married to Lydia. I have 3 children.

I play with my quartet and I have my own record label, Golden Beams Productions. I won many awards in my lifetime, and I’m very lucky to play with exceptional musicians. There is only one I couldn’t play with, though: Jimmi Hendrix. My musical career spans over 40 years now. What’s my secret? It’s just to keep myself surrounded by innovative and creative musicians that stimulate me.

In music, I like to be in the flow: I go into an altered state, like a trance. I plug into my higher self, into the cosmic library of ideas.

2. Actividad on the fly: en el texto, subraya solo las ideas más importantes.

3. Actividades de postlectura.

Contestá las siguientes preguntas, preferiblemente en inglés.

a). What does Jack DeJohnette do?

b). Where's he from? What nationality is he?

c). Where does he live?

d). What's his favorite type of music?

e). Is Jack single?

f). Does he have any children?

g). What are his characteristics as a musician?

Ahora, respondé en castellano las siguientes:

h). ¿Cuáles son los logros más destacados de este artista?

i). En tus propias palabras, ¿qué significa “be in the flow” en este contexto?

j). ¿Cómo traducirías la oración “There is only one I couldn't play with, though: Jimmi Hendrix.” al castellano? ¿Cómo debería interpretarse esta expresión en el contexto, es decir, qué *implica* esa expresión?

k). La palabra “one” en la oración de arriba se usa de un modo particular, cuya función es **referencial**. Este tipo de palabras no tiene un contenido propio sino que adquiere su significado a partir de aquello a lo que justamente señala o refiere en su contexto local, habitualmente cercano en el texto. ¿A qué refiere en este caso?

l). Las referencias textuales pueden ser *anafóricas* o *catafóricas* ¿Cuáles estrategias podés utilizar para encontrar referencias en otro lugar de un texto?

m). ¿Cuáles otros significados o funciones puede tener esta misma palabra (“one”), en otro texto por ejemplo?

ACTIVIDAD 4

A partir del texto de DeJohnette como modelo en estructura y contenido, escribí tu propia autobiografía, en inglés o en castellano.

ACTIVIDAD 5: GRAMÁTICA Y VOCABULARIO

a. Marcá con un círculo la opción adecuada entre paréntesis. Solo en el tercer paréntesis, 2 opciones son posibles: marcá cuál es gramaticalmente adecuada, y cuál es políticamente adecuada.

Jill Hade (1. **am are is**) a contemporary music performer. (2. **He's She's It's**)
 from Montreal, Canada. Jill has a twin sibling. (3. **His Her Their**)
 (4. **name lastname e-mail**) is Blake. Jill and Blake (5. **am are is**) 35 years old.

b. A continuación hay 3 grupos:

- los pronombres personales + verbo 'to be'
- las conjugaciones del verbo 'to be' en Presente Simple
- adjetivos posesivos

Colocá el título (etiqueta) que corresponda a cada grupo. Luego, llená los espacios en blanco de acuerdo con cada etiqueta

am

is

are

she's

he's

it's

her

his

its

c. Uno de los grupos requiere que le añadas un sustantivo junto a cada ítem. Agrega un sustantivo común en cada espacio correspondiente. Podés elegir algunos que aparecieron en las lecturas de la unidad 1

ACTIVIDAD 6

Actividades de reflexión: estrategias de lectura comprensiva

a). ¿Qué aprendiste acerca de las biografías en inglés, a partir de estos textos? ¿Qué otros objetivos o desafíos podrías plantearte al leer biografías?

b). Para hacer las actividades de los textos de la unidad 1, ¿qué estrategias utilizaste? ¿*Skimming*, *scanning*, otras?

c). ¿Cuántas veces leíste cada texto? ¿Fueron diferentes experiencias entre sí? ¿En qué sentido fueron diferentes?

d). ¿Reconociste que podías entender y trabajar con el texto *mientras* lo leías? ¿Cómo lograbas saberlo? Además, ¿usaste diccionarios, subrayaste?

e). ¿Qué es lo que más te facilitó la comprensión de los textos? ¿Conocer la obra de las y los intérpretes previamente, algún aspecto del texto en sí, tu estado de ánimo, otras razones?

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 1

Enlaces interactivos para refrescar el Presente Simple y otros tiempos verbales en inglés (y curiosoar más):

- https://www.english-4u.de/tenses_exercises.html
- <http://www.engames.eu/wp-content/uploads/2015/02/Present-simple-complete-map.jpg>

Más biografías de intérpretes musicales:

- <https://www.biography.com/people/groups/musician>
- <http://www.kunstderfuge.com/bio.htm>



RESONATE WITH MUSIC TEXTS 1

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 1

UNIDAD 2

CONCURSOS MUSICALES

Publicaciones y llamados a concursos musicales

ACTIVIDAD 1

www.dubaimusiccontest.org

1. Actividad de prelectura

Observá el enlace al comienzo de esta actividad. Se pueden distinguir varios elementos informativos en el enlace, **sin** necesidad de hacer click. ¿Qué información te proporciona? Además, ¿qué tipo de información pensás encontrar **haciendo click**?

2. Actividad on the fly

a). Algunas palabras en inglés pueden ser *transparentes*, otras pueden ser reconocibles porque las aprendiste en la escuela, o en tu paso por el conservatorio, tal vez en las redes sociales, o en otros espacios. Lee el texto en la sección que sigue, enfocándote en las secciones y subsecciones, con sus títulos y subtítulos.

b). Subrayá las palabras que sean transparentes o conocidas.

c). ¿Qué *indican* los títulos y subtítulos en relación con la totalidad del texto?

3. Actividad de poslectura

a). Lee la sección *Rules and regulations* y contestá T (*true*) para oraciones verdaderas, F (*false*) para oraciones falsas o IDK (*I don't know*) para el contenido que sea imposible inferir del texto. Marcá con color la sección del texto de donde extrajiste tu respuesta.

- Solo ciudadanos dubaitíes pueden participar de la competencia.
- Solo ciudadanos de Abu Dhabi pueden participar de la competencia.
- La asociación llamada Dubai Arts International es una sociedad sin fines de lucro.
- Pueden participar intérpretes de piano y cantantes.
- Pueden participar arpistas y contrabajistas.
- Pueden participar saxofonistas y trompetistas.
- La inscripción tiene un costo de 250 dólares estadounidenses.

b). Considerando tu nacionalidad, instrumento y edad, ¿podrías participar en este evento?

En caso afirmativo, justificá:

En caso negativo ¿cuáles criterios imposibilitan tu participación?

The Dubai Music Contest

The *Dubai International Music Competition* is an event organized by the Dubai Arts International, supported by local and worldwide arts patrons and organizations. The Dubai International Music Competition's objective is to hold an annual musical event for competitors and the local community of Dubai. The Dubai Arts International is a non-profit organization that seeks to make visible and promote musical education of young people, by means of events like the annual Dubai International Music Competition.

Rules and regulations

Categories:

1. Voice
2. Strings (cello, double bass, harp, guitar, viola, violin)
3. Piano

Age groups (as of January 1st):

1. Juniors (11 or under)
2. Young artists (12-18)
3. Artists (19-36)

Application fee:

\$250 or 900 AED

Submission deadlines:

July 10th

Online video submission deadline: June 1st

Important event dates:

Preliminary round events:

For preliminary rounds, competitors may participate in:

- a) onsite audition in Dubai, on July 30th
- b) onsite audition in London, on July 20th
- c) contestants may submit a video link if onsite auditions are not possible

Final round:

September 15th

Prince William Recital Hall, UAD, Abu Dhabi, Dubai

Gala concert:

September 17th, 10 am

Arab Cultural Center for the Performing Arts,
Abu Dhabi, Dubai

Repertoire guidelines

Preliminary round: contestants must perform two works of their own choice by memory:

- a musical composition from the Baroque or Classical period
- a musical composition from the Romantic or Modern period

Final round: candidates must perform one or two works of their choice by memory from any music period.

Performers may not exceed the maximum duration allowed as stated below. If they do, their performance will be stopped and their score will be lowered. The total amount of time for the selected repertoire for both preliminary and final rounds may not exceed the following:

1. Juniors: 8 minutes
2. Young artists: 10 minutes
3. Artists: 15 minutes

c). Vocabulario. En castellano, explicá la diferencia conceptual entre:

1. *Preliminary round* y *final round*
2. *Onsite audition* y *video submission*
3. *Final round* y *gala concert*
4. *Guidelines* y *deadlines*

d). Venue y su sintaxis. En los dos lugares para eventos que figuran a continuación (*venues*), hay un orden muy similar en los elementos que componen la frase.

- **Prince William Recital Hall, UAD, Abu Dhabi, Dubai**
- **Rahal Cultural Center for the Performing Arts, Abu Dhabi, Dubai**

¿Cuál es el orden de los elementos que aparecen en los 2 *venues*? Ordenalos en la lista.

- | | |
|-------------------|----------|
| Ciudad | 1. _____ |
| Estado | 2. _____ |
| Nombre de persona | 3. _____ |
| Tipo de sala | 4. _____ |
| Universidad | 5. _____ |

e). Siguiendo el orden de las expresiones en inglés que identificaste en el punto anterior, ¿cómo se debería publicar una convocatoria internacional a audiciones en 2 salas de la Universidad Provincial de Córdoba?

ACTIVIDAD 2

1. Actividad de prelectura

¿En cuántas competencias o audiciones participaste a lo largo de tu vida? ¿Fueron del mismo tipo siempre? ¿En algún momento participaste en otro país?

2. Actividad on the fly

Leé el texto y marca con un círculo todas las palabras que vayas reconociendo.

The American 20th century Music Talent Contest

The American 20th century Music Talent Contest welcomes all performers worldwide, including vocalists, brass, percussion, piano, strings, winds, and more, solo or in groups. Requirements include submitting a video recorded material for the audition. The American 20th century Music Talent Contest is looking for true talent and creativity among contestants' performances. Any age and nationality may take part in this contest.

Five 20th century music experts and qualified judges will assess every audition. Neither their students nor their relatives are allowed to apply. There will be Best Performance, Judges' Best and Judges' Outstanding awards. Winners will perform at the Angelito Recital Hall at The Saguario in Los Angeles on the dates to be announced.

How to apply

To apply for the competition, participants must submit the following before August 30th:

1. A complete online application form (see below).
2. YouTube, Vimeo or any other video-sharing site link to the video performance recordings.
3. Biography of the applicant in any readable digital format (max. 100 words). It must include past participation in festivals, competitions, and other public events, and a portrait photo also in electronic format.
4. Biography and photo should be e-mailed to apply@americantwentieth.com.
5. Application fee sent to American 20th century Music Talent Contest, P.O. Box 568545, Los Angeles, LA 103548. Solo performers' fee is \$200. Application fee for duo and trio is \$110 per ensemble member. These fees are not refundable.

Rules of the contest

1. Primary school applicants have to submit one solo piece that is no longer than 6 minutes; high school students no longer than 7 minutes; and college students and professionals max. 8 minutes. If the piece submitted exceeds the time limit, it will be discarded automatically, so please be mindful of this.
2. Repertoire: participants may choose one piece from the repertoire of the 20th century:
 - Folk, ethnic or traditional music
 - Musical theater (Broadway)
 - Jazz
 - Contestants' compositions
3. The audition video should be a fair representation of the contestant's abilities. That is why edited videos in any form cannot be accepted. The applicant's name and exact title of the audition piece must be included in the description of the video on the link.
4. Judges' comments will not be disclosed. Their decisions can't be appealed.
5. The American 20th century Music Talent Contest will be published on its website www.americantwentieth.com in December.

3. Actividad de poslectura

Respondé las siguientes preguntas:

1) ¿De qué trata el texto, en general?

2) ¿Podrías participar de la competencia? ¿Por qué sí o por qué no?

3) ¿Qué decisiones tomarías, teniendo en cuenta sus normas? Cuantas mayores precisiones des en tu respuesta, mejor.

4. Vocabulario y gramática.

Las palabras ‘*apply*’ – ‘*applicant*’ – ‘*application*’ comparten la misma raíz léxica alrededor del concepto de *solicitar permiso para la propia participación*, en este caso, en un concurso de talento musical. ¿Cuál es la diferencia entre estas palabras? La diferencia es la **categoría gramatical** a la que pertenecen, y lo que representan **en el mundo** (actividad, persona, evento):

apply verb (action)

applicant noun (person)

application noun (thing or event)

Siguiendo la idea de buscar las palabras que comparten la misma raíz léxica y de significado, y con ayuda de un diccionario (solo si es necesario), completá el siguiente cuadro. La palabra clave es *competition*. ¿Cuál es el verbo y el sustantivo para persona a partir de esta palabra?

Completá los espacios en blanco teniendo en cuenta la raíz léxica, el concepto y la categoría gramatical:

_____ - verb
_____ - noun (person)
competition – noun (thing or event)

_____ - noun (person)
instrument – noun (thing)

_____ - verb
_____ - noun (person)
participation – noun (thing or event)

_____ - noun (person)
contest – noun (thing or event)

4. Puntuación y gramática.

En inglés se utiliza el caso genitivo, **'s**, seguido de personas, para indicar una **relación de posesión entre la persona y un objeto**. También puede utilizarse para **relaciones de parentesco o de trabajo**. Atención: en el caso genitivo, el apóstrofo no indica abreviatura de 'is' ni tampoco indica pluralidad.

Por ejemplo:

- performer (persona) + 's + cosa → **the performer's website** (el sitio web de la intérprete)
- Bach (nombre de persona) + 's + cosa → **Bach's leit motiv** (el leit motiv de Bach)
- David Smith (nombre de persona) + 's + relación: → **David Smith's colleagues** (las o los colegas de David Smith)
- **Atención, excepción de "s" para plurales:** performers (personas, plural con "s") + ' (sin "s") + cosa/relaciones → **the performers' competition** (la competencia de lxs intérpretes)

a). Descubrí ejemplos similares en el texto y transcribilos a continuación:

b). Observá el **orden** de los elementos de las frases en castellano, por un lado; y en inglés, por otro, en los ejemplos. En uno de los idiomas, aparece primero el poseedor y luego la relación o la cosa. En el otro idioma, aparece primero la relación o la cosa poseída, y luego el poseedor. ¿Cuál es el orden del castellano y cuál es el del inglés para indicar posesión?:

c). ¿Cómo traducirías las frases que encontraste al castellano? Considerá solamente las frases con caso genitivo (poseedor y relación) como en los ejemplos. No es necesario traducir toda la oración, si es muy extensa.

5. Verbos modales.

Los **verbos modales** acompañan a los **verbos (acciones, estados, procesos), y dicen algo más acerca del modo en que se conciben**. En el texto anterior, y como una característica típica del género “convocatoria a concursos musicales”, se explicitan requerimientos, obligaciones y reglas a seguir, junto con las garantías para participantes. Como conjunto de normas, aparecen de distintos modos, por ejemplo:

“Five 20th century music experts and qualified judges *will assess* every audition”.

Aquí sí encontramos un verbo modal ‘*will*’ que acompaña al verbo ‘*assess*’. Es importante destacar que ‘*will*’ no funciona como un futuro a secas. Aquí sirve para expresar la modalidad de garantía (en otros contextos, ‘promesa’) para quienes participen del concurso.

“Primary school applicants **have to submit** one solo piece that is no longer than 6 minutes”.

En esta oración, el verbo modal es ‘*have to*’ y acompaña al verbo ‘*submit*’. La función de este verbo modal es la de indicar obligación de origen externo, es decir, que una institución o persona obliga un cierto paso, en este caso, como requerimiento para poder participar del evento competitivo. Algo que distingue gramaticalmente a ‘*have to*’ es que se conjuga según persona o número (*she has to play; we had to perform; I have had to listen carefully, etc.*)

Pero también podemos expresar obligación de otros modos, por ejemplo mediante un sustantivo:

“Requirements **include** submitting a video recorded material for the audition”.

Aquí vemos la explicitación de una regla o norma, pero no hay verbo modal. Hay un verbo principal, conjugado en presente simple (‘*include*’). El concepto de obligación está en el sustantivo ‘*requirements*’, que, además, funciona como sujeto oracional en este caso particular.

Existen muchas más alternativas para la expresión de los significados expresados típicamente por los verbos modales, p. ej. en adjetivos (‘*permissible*’, ‘*tentative*’), adverbios (‘*compulsory*’, etc.).

a). Subrayá doble en el texto donde se explicita obligación, prohibición, ausencia de obligación o garantía.

b). A continuación, transcribí las oraciones donde haya verbos modales.

c). ¿Qué tipo de modalidad específica indica cada uno de los verbos modales del punto anterior? Escribí el tipo de modalidad junto a lo que transcribiste en el punto anterior.

ONLINE APPLICATION FORM

Fill in and click the submit button to finish your registration.

First name

Last name

Age

Date of birth

Gender

Instrument

Solo/Ensemble

Email

Additional email

Phone



Address

Address Line 1

Address Line 2

City

State / Province / Region

Postal Code

Country

Repertoire

Composer

Title

Time

Link

Your teacher's information

Teacher's Name 1

Teacher's email 1

Teacher's Name 2

Teacher's email 2

Applicant's or Parent/Guardian's Name

Today's Date

Submit

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 2

Para estudiar o prepararte para competencias y concursos musicales:

- <https://www.careersinmusic.com/music-competitions>
- <https://www.connollymusic.com/stringovation/fall-competitions-2017>



RESONATE WITH MUSIC TEXTS 1

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 1

UNIDAD 3

ENTRADAS DE BLOG: RUTINAS DE

INTÉRPRETES MUSICALES

Descripciones de rutinas y hábitos profesionales de intérpretes musicales. Uso adecuado del diccionario.

ACTIVIDAD 1

1. Actividad de prelectura

La unidad 3 versa acerca de las rutinas de intérpretes musicales. ¿Qué tipo de hábitos o rutinas esperarás encontrar en el próximo texto?

2. Actividad *on the fly*

Después de utilizar la estrategia de *scanning* para leer el texto que sigue, brevemente especifica cuál es la idea central del texto.

30 things to do when practice feels like an impossibility

Anyone who has ever read a post on this blog will know that I struggle with avoidance of the one thing that means the most to me in my life: music practice. Well, yesterday I read two great articles (this one and this one) and then I wrote this list. I printed it out and stuck it to the wall.

Maybe there's something in it for other music students.

1. *The usual: listening. Listen to a new piece for 10 minutes.*
2. *Listen to a piece you're working on for 10 minutes.*
3. *Listen back to a recording of a lesson or performance practice and take notes.*
4. *Write down a repertoire list and plan out how to prepare for upcoming concerts and events.*
5. Search for **dream repertoire** – solo/ensemble.
6. *Listen to a recording of Manuela Wiesler/Emmanuel Pahud/Felix Renggli/Sophie Cherrier and try to emulate something of their sound/vibrato/anything.*

7. *Do 3 rounds of sun salutes.*
8. *Do a mental rehearsal of a piece you're working on –could just be a section or could be a whole piece.*
9. *Do a set of 21s (mental rehearsal technique) on a sticky section.*
10. *Set a timer and improvise for 10 minutes, noting down any fun sounds you find.*
11. *Simulation training: run around the block/do wall sits or hold a plank/do some of those crazy push-ups-plus-jump and then try centering and beginning a piece or a section.*
12. *Write down a list of everything you're feeling bad about right now, then find something good for everything bad.*
13. *Write a short story about one of the pieces you're playing.*
14. *Come up with an affirmation and say it to yourself 15 times.*
15. *Turn on Björk really loud and dance.*
16. *Make a Spotify playlist for your next long train trip, and download it on your phone for offline access.*
17. *Do 20 mins of rhythm practice. Nail 7s over 5s or 9s over 4s.*
18. *Write a progress report addressed to someone really inspiring, but don't send it.*
19. *Write a note to your past self about how far you've come.*
20. *Write a note from your future self to your present self about how far you've come.*
21. *Go for a walk in the woods/by some water with your headphones in, listening to a big energetic symphony (Schumann 2, Brahms 3, Mahler 1).*
22. *Re-imagine one of your pieces with different rhythms or spatial notation, try to feel tension carry through different rhythmic outcomes.*
23. *Sing the whole way through one of your pieces. If you're unsure about any section go over it a few times.*

24. *Imagine the perfect snack that one of the composers of your pieces might eat and make it for yourself before playing through the work.*
25. *Practise mindfulness with Liam for 5/10 mins.*
26. *Breathe into your lower back while lying/sitting/standing in various positions.*
27. *Get all of the to-dos out of your head and onto paper. Then do just ten minutes practice and think of a reward before you try to tackle anything on the list.*
28. *Compile a bookmark folder of inspiring articles. Read three of these then see if you feel like practising.*
29. *Message Latham. Tell him you don't feel like practising. He'll send you good vibes.*
30. *Vomit-write 750 words. Get it all out of your head. Work it out after then, don't let it all stew in your brain and give you brain poisoning.*

Fuente: <https://hanneflute.wordpress.com/category/practise/>

3. Actividad de poslectura

Gramática: **el modo imperativo.**

En el texto de esta actividad, predominan los verbos exhortativos, que pertenecen al modo **imperativo**, p. ej. “**Listen** to a new piece for 10 minutes every day”. Los verbos en el modo imperativo se usan para exhortar, para indicarle a alguien cómo hacer algo, para sugerir, para dar instrucciones de diversa índole. Cuando se usa el modo imperativo en voz alta, en la lengua *hablada*, algunos elementos del co-texto y los elementos prosódicos mitigan o realzan la fuerza del imperativo, de modo que “**Take care** of yourself, honey”, dicho por cuidadores a infantes, tiene escasa fuerza directiva y mucho de afectivo – aunque esté en modo imperativo. Así, el uso del imperativo es de índole gramatical, pero debe tenerse en cuenta el contexto de situación para evaluar los efectos retóricos reales.

Característicamente, las cláusulas con verbos en imperativo no muestran un sujeto porque este es obvio: YOU (vos o ustedes). Este es el único caso en inglés en **el que el sujeto gramatical no debe estar explícito**. Pero recordá que en todas las oraciones del inglés que no tengan modo imperativo, sí se espera que esté explícito el sujeto. Dato de color: en inglés, no hay sujeto tácito como en castellano.

- a. Subrayá todos los verbos en modo imperativo en el texto.
- b. ¿Para qué se utilizan esos verbos? ¿Para exhortar, para mandar u obligar a alguien a hacer algo, para sugerir, para dar instrucciones? ¿O tienen alguna otra función?

- c. ¿Qué posición ocupan en la oración?

- d. ¿Qué impacto tendría en la audiencia la cantidad de verbos en imperativo en el texto como totalidad, teniendo en cuenta su función gramatical típica?

4. Interpretación

- a. ¿Cómo es la rutina del blog que leíste? ¿Cuáles son los objetivos del texto?

- b. ¿Seguirías esos pasos, o se los recomendarías a tus colegas?

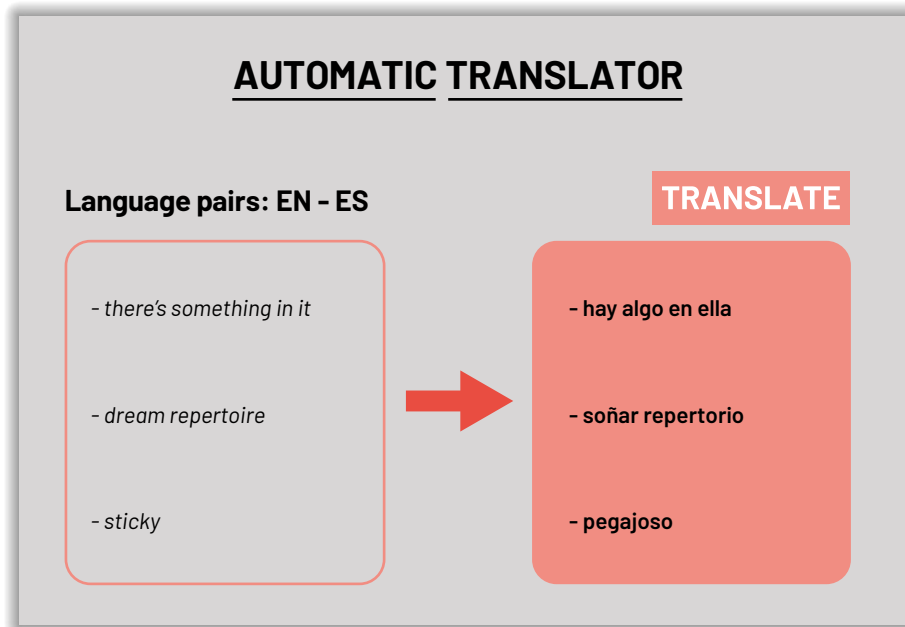
Uso del diccionario

Después de la lectura global y la lectura detallada, y después de trabajar con la interpretación del texto, es posible que necesites **buscar** algunas palabras **en el diccionario**, para chequear que tu hipótesis de significado haya sido la correcta, o para lograr dar con el sentido de palabras que ya conocés pero que en el texto se usan de modo diferente. En general, para no restar actividad cognitiva al proceso de lectocomprensión, es una buena idea posponer todo lo posible la búsqueda en el diccionario, y, de hecho, hacerlo solo si fuera realmente necesario.

Ahora bien, la lectocomprensión queda anulada con la traducción automática. Si bien en ocasiones pueden resolver algún desafío rápidamente, las traducciones automáticas, de las disponibles muy cotidianamente en internet, no son confiables. Más importante, de seguro no permiten pensar, ni aprender el idioma. Notemos lo que sucede cuando buscamos palabras en traductores automáticos online, tomando un ejemplo del texto que leímos.

A la izquierda del cuadro, las frases en inglés; a la derecha la traducción.

¿Te parece que te ayudarían a comprender el texto las traducciones automáticas de estas frases?



Un traductor automático online NO ES UN DICCIONARIO.

Debemos distinguir la diferencia entre los traductores automáticos y los diccionarios digitales, disponibles virtualmente. Hoy, afortunadamente, no solo contamos con el recurso de traducción automática, sino también con diccionarios disponibles online, de descarga gratuita, y de diverso tipo, por ejemplo diccionarios con imágenes, con fonética y audio, con usos específicos, diccionarios de slang o argot y frases urbanas, y más (ver aula virtual). Pero lo más importante es que estos diccionarios, a diferencia de los traductores automáticos, ofrecen datos para mejorar nuestra lectocomprensión. Los traductores automáticos tienen otra función: la rapidez, sin atender a la calidad.

Los buscadores que se usan como traductores automáticos no nos permiten hacer ningún trabajo cognitivo, y por confiar en ellos podemos estar leyendo una mala traducción, sin siquiera percatarnos de los errores en la interpretación. Dicho de otro modo, las traducciones automáticas de buscadores online por sí solas no nos permiten ni pensar ni saber que no estamos entendiendo bien. En cambio, el uso adecuado de diccionarios de buena calidad invita a volver al texto original y a comprenderlo desde su propia raíz.

Por fortuna, los diccionarios online agilizan la búsqueda y son más eficientes que en el pasado. Además, los datos en estos diccionarios son recolectados por lingüistas con experticia.

Comparemos. Busquemos la palabra '*dream*' (que compone una de las frases de arriba) en uno de los diccionarios online EN-ES recomendados y subidos en el aula virtual, llamado WordReference, para comprender mejor la expresión '*dream repertoire*' en el contexto de "30 things to do when practice feels like an impossibility". Utilizamos este diccionario para ejemplificar algunas claves de lo que podemos encontrar en un buen diccionario; pero hay y habrá otros muy buenos diccionarios aparte de este.

La entrada para la palabra ‘*dream*’ ofrece, primero, un botón para escuchar la pronunciación y leer la transcripción en el Alfabeto Fonético Internacional (IPA, en inglés). Algunos diccionarios tienen una ilustración de una bocina o un ícono de audio para escuchar la pronunciación. Para la diferencia entre pronunciaci3nes estándar de Estados Unidos o de Gran Bretaña, algunos diccionarios muestran banderas de EEUU y de GB. Otros ofrecen las siglas US y UK, correspondientes a las pronunciaci3nes estándares estadounidense y británica. De modo alternativo, también suele aparecer GA (General American) y RP (Received Pronunciation). Distintos diccionarios ofrecen la pronunciaci3n de la palabra de distintos modos; solo es cuesti3n de acostumbrarse al que más te guste o te sirva. Una marca distintiva de buen diccionario es que ofrece la opci3n de caracteres fonéticos en IPA. Si no ofrece IPA, es conveniente usar otro diccionario.

Los diccionarios también contienen informaci3n acerca de la categorí3 gramatical a la que pertenece una palabra. A veces, una palabra tiene la misma apariencia para verbo o sustantivo o adjetivo. En nuestro ejemplo de ‘*dream*’, WordReference ofrece primero la conjugaci3n de ‘*dream*’ como verbo (soñar). Si pasamos el cursor por encima de las letras abreviadas en azul al lado de la palabra o frase de la izquierda, notaremos que se despliega la categorí3 gramatical de la palabra. En el medio aparecen frases en gris, y en la columna de la derecha, su traducci3n. Así organiza este diccionario los matices de sentido de la palabra ‘*dream*’ como verbo.

Las abreviaturas en azul distinguen los significados de ‘*dream*’ como **v. (verb / verbo)**, **vi. (verbo intransitivo, sin objeto directo)** o **vtr. (verbo transitivo, con objeto directo)**. También est3n **vi + prep. (verbo + preposici3n)** o **vi + expr (verbo + expresi3n idiomática)**.

A continuaci3n, se puede visitar el enlace <http://www.wordreference.com/es/translation.asp?tranword=dream> o bien ver las partes destacadas de los crops:

WordReference.com | Online Language Dictionaries

Ingles-Español

dream LISTEN: US

UK: /ˈdri:m/ US: /drim/, (drēm)

definition | Conjugaci3n [ES] | English synonyms | English collocations | Conjugator [EN] | in context | images

Inflections of 'dream' (v): (⇒ conjugate)
 The past form "dreamt" is mainly used in UK English. It is correct in US English, but rare.
 "Dreamed" is correct in both US and UK English.

dreams: v 3rd person singular
 dreaming: v pres p
 dreamed: v past (US & UK)
 dreamt: v past (Mainly UK)
 dreamed: v past p (US & UK)
 dreamt: v past p (Mainly UK)

WordReference Collins WR Reverse (47)

WordReference English-Spanish Dictionary © 2021:

Principal Translations		
Inglés		Español
dream ⇒ <i>vi</i>	(have a dream) I've been dreaming a lot lately. Estoy soñando mucho últimamente.	soñar ⇒ <i>vtr</i>
dream that <i>vtr</i>	(with clause: imagine while asleep) I dreamed that you would come. Soñé que vendrías.	soñar que <i>vtr + conj</i>
dream of [sth], dream about [sth] <i>vi</i> <i>+ prep</i>	(daydream) All day long, she dreamed of their honeymoon. Todo el día soñaba con su luna de miel.	soñar con, fantasear con <i>vi + prep</i>
dream of [sth], dream about [sth] <i>vi</i> <i>+ prep</i>	(fantasize) She dreams about becoming an astronaut. Sueña convertirse en astronauta algún día.	soñar ⇒, imaginar ⇒ <i>vi</i> fantasear ⇒ <i>vi</i>
dream of doing [sth] <i>figurative</i> (aspire) <i>vi + prep</i>	 Many teenagers dream of becoming pop stars, but few have the talent to make it happen. Muchos adolescentes sueñan con convertirse en estrellas pop, pero muy pocos tienen el talento para conseguirlo.	soñar con <i>vtr + prep</i>
dream of doing [sth] <i>figurative</i> (conceive) <i>v expr</i>		concebir ⇒ <i>vtr</i>
Note: used especially where there is a doubt or a negative		

A continuación, 'dream' aparece con la distinción gramatical en azul **n. (noun / sustantivo)**. En algunos casos, entre paréntesis, aparece la descripción ('figurado'), que indica que ese sentido o acepción no es literal. Para comprender mejor la diferencia, observá las expresiones de la columna del medio, en gris, cuyas frases ofrecen variados sentidos o matices de la palabra.

Se puede ver entonces que la información siempre se despliega en tres columnas. La palabra sola o en frase en inglés a la derecha, con una abreviatura que te puede ayudar a comprender mejor la categoría gramatical de la palabra en el texto que estamos leyendo. La columna del medio en gris, nos aproxima a frases y usos comunes en oraciones completas EN-ES. La columna de la derecha contiene solamente traducción. Es muy probable que la gris te sirva para comprender tu texto con mayor profundidad.

dream <i>n</i>	(sleep images) I had a funny dream last night. Tuve un sueño extraño anoche.	sueño <i>nm</i>
dream <i>n</i>	(daydream, reverie) He spends all day in his own dreams. Se la pasa todo el día en ensueños. Se pasa todo el día en estado de ensoñación.	ensueños <i>nmpl</i> ensoñación <i>nf</i>
dream <i>n</i>	<i>figurative</i> (hope) I have a dream that one day we will all live in peace. Tengo el sueño de que un día todos viviremos en paz.	(figurado) sueño <i>nm</i>

Additional Translations		
Inglés		Español
dream <i>n</i>	<i>figurative</i> ([sb], [sth] beautiful) His new sportscar is a dream! ¡Su nuevo auto es un sueño!	sueño <i>nm</i> (figurado)
dream <i>n</i>	(fantasy, wish) His silly dreams will never become reality. Sus tontas ilusiones nunca se cumplirán.	ilusiones <i>npl</i>

Luego, tenemos las *phrasal verbs* o **locuciones verbales**, que usan el verbo ‘*dream*’ + preposición:

Locuciones verbales		
Inglés		Español
dream [sth] up, dream up [sth] <i>vtr</i> <i>phrasal sep</i>	(invent: [sth] outlandish) How did you ever dream up a silly idea like that? ¿Cómo se te ocurrió una idea tan tonta como esa? ¿Cómo te inventaste una idea tan tonta como ésa?	ocurrirse ⇒ <i>v prnl</i> inventarse ⇒ <i>v prnl</i>
		fabular ⇒ <i>vtr</i> ¿Cómo fabulaste una idea tan tonta como esa?

A continuación, para la misma palabra ‘*dream*’, aparece una sección de **Compound forms**, es decir, donde la palabra ‘*dream*’ aparece en expresiones compuestas o frases. Este fenómeno de palabras que habitualmente aparecen juntas también se conoce como ‘**collocations**’ o colocaciones. Prestemos atención a las expresiones del medio en gris, y también al orden en que aparece la palabra ‘*dream*’ en la frase del texto que estamos leyendo (*dream repertoire*). Este orden es el mismo que en las expresiones destacadas: ‘*dream house*’, ‘*dream job*’ y ‘*dream team*’. Este es el sentido más cercano al que estamos buscando.



Compound Forms:	
Inglés	Español
A Midsummer Night's Dream <i>n</i>	(title of comedic play) Sueño de una Noche de Verano <i>n</i> <i>propio m</i>
<i>Note: Comedy by English playwright and poet William Shakespeare (1564-1616).</i>	
American dream <i>n</i> ✓	(ideal of prosperity) They are second-generation immigrants who are living the American dream. Ellos son inmigrantes de segunda generación que viven el sueño americano. el sueño americano <i>expr</i>
bad dream <i>n</i>	(nightmare) I had a bad dream last night about failing all my exams. Tuve un mal sueño ayer y soñé que reprobaba todos los exámenes. mal sueño <i>adj + nm</i> pesadilla <i>nf</i>
bad dream <i>n</i>	<i>figurative</i> (unpleasant situation) Yesterday was a bad dream. Everything went wrong. Ayer fue una pesadilla, todo salió mal. (<i>figurado</i>) pesadilla <i>nf</i>
dare to dream <i>v expr</i>	<i>figurative</i> (be ambitious) Ⓛ Tienes todo el talento para lograrlo, animate a soñar, sé que puedes conseguirlo. animarse a soñar <i>loc verb</i>
dream come true <i>n</i>	<i>figurative</i> (desire becomes reality) Getting promoted was a dream come true for her. Para ella que la ascendieran fue un sueño hecho realidad. Para ella que la ascendieran fue un sueño realizado. sueño hecho realidad <i>grupo nom</i> sueño realizado <i>nm + participio</i>
dream girl <i>n</i> ✓	(idealized woman) Sometimes a dream girl is just a dream. A veces, la mujer perfecta es solo un sueño. mujer perfecta <i>nf + adj</i> mujer de ensueño <i>nf + loc adj</i>
dream girl <i>n</i>	(desirable young woman) The calendar features a collection of dream girls in bikinis. El calendario tiene una colección de mujeres de ensueño en bikini. mujer de ensueño <i>nf + loc adj</i> (<i>informal</i>) chica de ensueño <i>nf + loc adj</i>
dream house <i>n</i> ✓	(ideal house for [sb]) My dream house would be a villa with a swimming pool. Mi casa de ensueño sería un chalé con piscina. casa de ensueño <i>nf + loc adj</i> casa de los sueños <i>nf + loc adj</i> casa ideal <i>nf + adj mf</i>
dream job <i>n</i> ✓	<i>informal</i> (desired or ideal occupation) My old job was a nightmare but this one's truly a dream job. Mi trabajo anterior era una pesadilla, pero este es verdaderamente un trabajo ideal. Mi trabajo anterior era una pesadilla, pero este es verdaderamente un trabajo soñado. trabajo ideal <i>nm + adj mf</i> trabajo soñado <i>nm + adj</i> trabajo de mis sueños <i>grupo nom</i> trabajo de ensueño <i>grupo nom</i> Mi trabajo anterior era una pesadilla, pero este es verdaderamente el trabajo de mis sueños.

Este diccionario permite que veas o inicies discusiones en un foro particular dentro de cada link en azul:

Forum discussions with the word(s) "dream" in the title:

[a dream away](#)
[a dream made flesh](#)
[a gunshot rips through the dream](#)
[A midsummer night's dream](#)
[A never ending dream of her](#)
[a touching dream to which we all...](#)
[a whore's dream](#)
[acted out your dream while dreaming](#)
[all that's lefts \[left\] are pieces of a dream](#)
[Always dream, always be](#)
[American dream](#)
[American pipe dream](#)
[And I still dream\(ed\) of that day](#)
[and the dream we were conceived in will show a joyful face.](#)
[arcadian dream](#)
[as I dream](#)
[As though it had all been a dream that took two seconds of waking time.](#)
[asleep in the beautiful dream - grammar](#)
[Autism is as much a part of humanity as is the capacity to dream.](#)
[backing to dream](#)
[Bad dream](#)
[Beyond your wildest dream](#)
[bitch out session dream](#)
[Black Swan quote: I had the craziest dream last night... - grammar](#)
[but dream of going again](#)
[But who can decide what they dream? And dream they do...](#)
[can any one dream](#)
[Carrot Orange Dream](#)
[catch a dream](#)
[Chasing a Lifelong Dream](#)
more...

[Visit the Spanish-English Forum.](#)

[Help WordReference: Ask in the forums yourself.](#)

Reflexioná: ¿De qué modo enriquece tu **comprensión** buscar palabras desconocidas en un diccionario, en comparación con un traductor mecánico?

ACTIVIDAD 2

1. Actividad de prelectura

Recordando el blog anterior, y a partir de este nuevo título y paratexto, anticipá el contenido del texto que vas a leer.

2. Actividad on the fly

¿En qué se parecen este texto y el anterior, en una primera lectura?

A day in a vocalist's life

As a vocalist, warm-up is the beginning of my routine. I always warm up my voice; I never just start using it without thinking. In the morning, I make sure that my voice is clear and that it resonates well in my head and in my chest. Then, I cup a hand in my ear and listen to myself. It is important to connect sounds nicely. Later on, I usually study music structure or read my notes or a book on vocal performance.

I choose one activity and I often record myself. This helps me in my practice. I practice singing along with my own recording, or listening carefully to work on music structure again. I also learn a part by heart, or I read a score study: the language of the composer, the markings, the phrasings. I sometimes go back to the recording and sing along; other times I



PH José Goulão

write my own notes on the lyrics and diction of a song. I hardly ever do breathing exercises until the afternoon. I break every morning with a power nap.

In afternoon or evening rehearsals, my friend

Andre and I help each other to repeteur and to memorize. Professional help from a voice coach is always great. I practice with my coach once a week, and I oftentimes learn something completely new in our lessons. We sometimes work on sighing the vowels, or articulating them better.

Above all, one activity that I never give up in my life as a vocalist is my schedule for practice. Practice comes before everything, except perhaps creativity.

3. Actividades de poslectura.

a. Gramática: adverbios de frecuencia. Los adverbios de frecuencia indican cuán seguido (siempre, nunca, a veces, etc.) sucede algo.

- Marcá con un círculo los adverbios de frecuencia del texto.

- Ubica los adverbios en orden de frecuencia:

100% _____

- _____
- _____
- _____
- _____

0% _____

- Subrayá las oraciones que contienen los adverbios. Observá la posición que tienen en dichas oraciones: ¿cuál es la más frecuente, I, II o III?

I. subject + verb + frequency adverb

II. frequency adverb + subject + verb

III. subject + frequency adverb + verb

b. Vocabulario. Verbos que describen **acciones**. Los siguientes verbos aparecen en el texto “A day in a vocalist’s life”. Utilizalos en las oraciones que figuran debajo, e insertá el adverbio de frecuencia que figura entre paréntesis, en los casos correspondientes y en el orden adecuado. No olvides conjugar los verbos en el tiempo presente simple.

break

connect

cup (my) hand

listen

practice

record

sigh

sing / sing along

start

warm up

work

memorize

- Before class, I _____ a recorded tune on my phone list. (usually)
- Tom _____ the lyrics to practice diction. He needs to know them by heart. (always)
- Do you _____ your voice as soon as you wake up?
- Bronwyn can't _____ to you now, she's in the other room.
- Jack _____ when he reminisces his wonderful trip abroad.

- The children love this game: they try to keep a conversation in different rooms by _____ ing their hands on the wall.
- Many people at my studio are just too wild. They _____. (hardly ever)
- Singers _____ their day with a cup of tea and honey. (sometimes)
- I _____ office hours with a walk around the nearby square. (often)
- Any musician must first _____ mind and body.
- That's a very talented new band. They don't _____, but in the future they'll sound great if they do it every day. (always)

ACTIVIDAD 3

Las vocales puras y los diptongos en inglés son entre 12 y 16, según el dialecto, sin contar los diptongos. Obviamente, no nos alcanzan las letras de las vocales del alfabeto común. Por ello, para poder distinguirlas y estudiarlas, existe un alfabeto especial que representa cada uno de los fonemas posibles: el Alfabeto Fonético Internacional (International Phonetic Alphabet o IPA, en inglés). Representamos los fonemas vocálicos del inglés de este modo:

English vowel sounds

Vocales largas: /i:/ /ɑ:/ /ɔ:/ /u:/ /ɜ:/

Vocales cortas: /ɪ-ɪ/ /æ/ /ʌ/ /ɒ/ /ʊ/ /e-ɛ/ /ə/

Diptongos: /eɪ/ /aɪ/ /ɔɪ/ /əʊ/ /aʊ/ /ɪə/ /eə/ /ʊə/

Además de los diccionarios, que hoy en día ofrecen tanto audio como transcripción IPA de cada palabra que busques, la era digital ofrece **transcriptores de texto** (no solo palabras) **a fonética** online (aula virtual).

El siguiente es un fragmento del *Lamento de Dido*, de Purcell. La transcripción figura inmediatamente debajo para facilitar la lectura.

When I am laid,
/wɛn 'aɪ æm 'leɪd/

Am laid in earth,
/æm 'leɪd ɪn 'ɜ:θ/

May my wrongs create
/ˈmeɪ maɪ ˈrɒŋz kriˈeɪt/

No trouble,
/ˈnəʊ ˈtrʌbl/

No trouble in,
/ˈnəʊ ˈtrʌbl ˈɪn/

In thy breast
/ɪn ðaɪ ˈbreɪst/

Remember me,
/rɪˈmembə miː/

But ah
/bət ˈɑː/

Forget my fate
/fəˈɡet maɪ ˈfeɪt/

- a.** Volvemos a repasar, escuchar atentamente, y enunciar cada fonema vocálico que aparece en esta transcripción.
- b.** Recordá cómo se coloca o se articula cada vocal. Tené en cuenta la posición de la lengua, labios, mentón, y la longitud del sonido. Luego, escuchate en silencio (*in your head*).
- c.** Enunciá (o cantá) un renglón por vez.
- d.** Una vez que hayas practicado un poco más, grabate y volvé a escucharte. ¿Qué aspecto te gustó más? ¿Cuáles son los desafíos?
- e.** Elegí alguna obra en inglés, máximo 7 versos. Puede ser de cualquier género. Transcribila usando alguno de los transcritores automáticos y pensá qué cambios deberías hacerle para que sea apta para vocalistas.

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 3

Para mejorar la distinción entre fonemas y practicar todos los sonidos vocálicos:

- <http://www.shiporsheep.com>

Algunos transcriptores gratuitos son <https://www.phonetizer.com/ui> **o** <https://tophonetics.com/es/>
- entre otros

RESONATE WITH MUSIC TEXTS 2

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 2





RESONATE WITH MUSIC TEXTS 2

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 2

UNIDAD 1

RÉSUMÉS DE INTÉRPRETES MUSICALES

En este segundo cuatrimestre de LEFE en la carrera en interpretación musical orientada a un instrumento o voz, trabajaremos sobre la lectura y la redacción de un tipo de texto breve llamado, en inglés, *résumé*, que tiene una gran relevancia ocupacional entre intérpretes musicales. El *résumé* no debe confundirse con el curriculum vitae o CV. Los CVs son bastante más extensos y descriptivos que los *résumés*. Seguramente conocés y has redactado ejemplares del género CV en castellano, vinculado con la búsqueda de empleo como docente, u otras ocupaciones. En esta primera unidad de LEFE 2, nos enfocaremos en la lectura, análisis crítico y redacción del género *résumé* en tu rol de intérprete musical, pensándote en un entorno internacional que demanda su redacción en inglés.

ACTIVIDAD 1

1. Actividad de prelectura

En este enlace hay información básica sobre cómo crear un CV general en inglés, no relacionado con la música: http://esol.britishcouncil.org/content/learners/skills/writing/writing-curriculum-vitae?utm_source=facebook&utm_medium=social&utm_campaign=bc-learnenglish

Los *résumés* son un breve compendio del talento, habilidades y experiencia en la música. No deben exceder el largo de una página.

Debés incluir solo los detalles más importantes del repertorio que has interpretado, y solo lo más relevante respecto a tu educación. Un *résumé* no es la totalidad de tu experiencia como intérprete o de tu educación, sino que se amolda a la función específica para un evento dado en un momento dado.

Cuando lees los ejemplos que siguen y pienses en la redacción de tu propio *résumé*, vale la pena pensar en las circunstancias que rodean a tus lectores ideales o audiencia del texto, es decir, quienes van a ponderar tu *résumé*. Habitualmente tienen un minuto para leer varios *résumés*: ese es el minuto para atraer su atención, y mostrar tu potencial de un modo claro.

Para familiarizarte con la estructura, contenido y estilo en inglés, es importante leer varios o muchos *résumés* antes de empezar a redactar uno.

La propuesta es examinar cada uno de estos tres ejemplos, aunque podés ver varios más en los enlaces fuente al final de la unidad.

2. Actividad on the fly

Examina cada uno de los tres siguientes *résumés*: ¿Cómo se dispusieron los segmentos de cada *résumé*, con qué títulos y en qué orden? Dentro de cada segmento, ¿cómo se ha ordenado la información que contiene? ¿Es sistemático ese orden?

Ejemplo 1

TERRY JOHNSON, CLARINET

316 E Jones St., Rochester, NY 14620

+001-555-0410 - terry@ddddd.com

EDUCATION

The Eastman School of Music, Rochester, NY: Master of Music in Performance and Literature: In Progress

The Florida State University, Tallahassee, FL: Bachelor of Music in Performance, Magna Cum Laude: May 2010

PROFESSIONAL PERFORMANCE EXPERIENCE

American Wind Symphony Orchestra: Bb/Bass Clarinet, Summers 2010 (Tour Manager) & 2009.

Toured throughout the United States and Canada as an ensemble and chamber musician.

Tallahassee Symphony Orchestra: Third/Bass Clarinet, 2009/2010 Season.

FESTIVALS

Eastern Music Festival: Greensboro, NC, Summer 2008, Scholarship Recipient

Boston University Tanglewood Institute: Lenox, MA, Summer 2006, Full Scholarship

Brevard Music Center: Brevard, NC, Summer 2005

THE EASTMAN SCHOOL OF MUSIC & THE FLORIDA STATE UNIVERSITY

ESM Philharmonia Orchestra: Fall 2010, Principal Clarinet

ESM Wind Ensemble: Fall 2010, Principal Clarinet

FSU Philharmonia Orchestra: Fall 2008 – Spring 2010, Principal Clarinet

FSU Wind Orchestra: Spring 2009 – Spring 2010, Bass Clarinet

FSU Opera Orchestra: Fall 2007

MASTER CLASSES, PERFORMED IN

Mark Nuccio: Florida State University, Spring 2010

Elsa Verdehr: Florida State University, Spring 2007

Larry Guy: Boston University Tanglewood Institute, Summer 2006

Ethan Sloane: Boston University Tanglewood Institute, Summer 2006

Richard Hawkins: Brevard Music Center, Summer 2005

TEACHING EXPERIENCE

Riverview High School: Sarasota, FL, 2006 - Present

Hired at various points to give master classes/sectionals/applied lessons to students.

American Wind Symphony Orchestra Tour: Various Locations, Summers 2010 & 2009

Gave master classes in 'toured cities'.

PRINCIPAL TEACHERS

Professor Kenneth Grant: The Eastman School of Music

Dr. Frank Kowalsky: The Florida State University

Dr. Deborah Bish: The Florida State University

HONORS/OTHER

Graduate Tuition Award, The Eastman School of Music

Solo Recital for the Community: RS Performing Arts Center, Sarasota, FL, July 2010

Music Scholarship, The Florida State University

Elected Member of The Dean's Student Advisory Committee, Florida State University School of Music, 2009

References Available Upon Request

EUGENIA HOROWITZ

Violin

154 Park Avenue

Rochester, NY 14607

(585) 555-7069

ORCHESTRAL EXPERIENCE

Rochester Philharmonic Orchestra, substitute	Rochester, NY	1987
Lancaster Festival Orchestra and Chamber Orchestra	Lancaster, OH	1991
Eastman Philharmonia, concertmaster	Rochester, NY	1987-90
Aspen Chamber Orchestra	Aspen, CO	1987-90
Eastman Dryden Orchestra, concertmaster	Rochester, NY	1991
Eastman Graduate Chamber Orchestra	Heidelberg, Germany	1987
Eastman Opera Theater Orchestra	Rochester, NY	1987-90
Juilliard Pre-College Orchestra, assistant concertmaster	New York, NY	1980-86

SOLO PERFORMANCES WITH ORCHESTRA

Ridgewood Symphony Orchestra , Sandra Dackow conducting	Ridgewood, NJ	1990
Juilliard Pre-College Orchestra , Ronald Braunstein conducting	New York, NY	1986
Livingston Symphony Orchestra , Istvan Jaray conducting	Livingston, NJ	1986
Sewanee Festival Orchestra , Americo Marino and Patrick Strub conducting	Sewanee, TN	1983,1984

CHAMBER MUSIC EXPERIENCE

Cleveland Quartet Seminar	Rochester, NY	1988-91
Coaching with the Cleveland Quartet, John Graham and Catherine Tait.		
Performances in Kilbourn Hall and the Rochester Public Library.		

Juilliard Quartet Seminar	New York, NY	1989
Coaching with the Juilliard String Quartet.		
Performance in Paul Hall, Lincoln Center.		

Gainey Music Center	Owatonna, MN	1990
Member of the Santiago Piano Trio.		

Eastman School of Music	Rochester, NY	1986-present
Musica Nova: contemporary ensemble. Performances for Charles Wuorinen, Michael Daugherty, others.		
Intermusica: chamber ensemble. Performances with Julius Baker, others.		

EDUCATION

Master of Music, Performance and Literature, Eastman School of Music	Rochester, NY	May 1992
Bachelor of Music and Performer's Certificate, Eastman School of Music (valedictorian)	Rochester, NY	May 1990
Diploma, Juilliard School of Music, Pre-College Division	New York, NY	May 1986

MAJOR TEACHERS

Violin

William Preucil
Donald Weilerstein
Sylvia Rosenberg
Sally Thomas

Chamber Music

Kronos Quartet
William Preucil
Abram Loft
Robert Sylvester
Thomas Paul

Master Classes

Joseph Gingold
Cho-Liang Lin
Joseph Buswell
Janet Bookspan
Gilbert Kalish

Henry Clay Ford Bass – Baritone

**Home: 3244 Winton Road South #H22
Rochester, New York 14623
(585) 555-2338 home/msg.**

**West Coast: 134044 Avenida Grande
San Diego, California 92129
(619) 555-1223 (parents)**

Union Affiliations: A.G.M.A., A.F.T.R.A.

Opera Theatre Experience

La Bohème	Benoit/Assistant Director	Eastman School/Opera Theatre of Rochester
Boris Godunov	Featured Dancer, "Polish Act"	San Diego Opera/Russian Arts Festival
Ballad of Baby Doe	Horace Tabor (u.s.)/Jacob	Dorian Opera Theatre
My Fair Lady	Cockney	Quartet/Butler; Servant's Chorus Opera Pacific
La Bohème	Customs	House Guard San Diego Opera
<i>"Uniformly good singing from the Mimi... to the crusty Customs House Guard" - San Diego Magazine</i>		
Barbiere di Siviglia	Fiorello (u.s.)	San Diego Opera
Die Fledermaus	Frank	Santa Barbara Civic Light Opera
I Quattro Rusteghi	Cancian	Pacific Chamber Opera
The Mikado	Pooh-Bah	San Diego Gilbert & Sullivan Co.
<i>"Easily the member of the cast with the greatest comic flair was Henry Clay Ford as Pooh-Bah."</i> - San Diego Union		
Gondoliers	Don Alhambra	Don Powell Theatre
<i>"Mr. Ford, as Don Alhambra, was slimy, pompous, and absolutely wonderful." - Daily Aztec</i>		

Musical Theatre Experience

Fiddler on the Roof	Tevye (u.s.)/Nachum	San Diego Civic Light Opera (Starlight)
Evita	General, Aristocrat	Starlight
Student Prince	Dr. Engel (u.s.)/Arnheim	Starlight
Babes in Toyland	Father	Starlight
Annie	Drake	Starlight – Best Supporting Actor
Brigadoon	Andrew McLaren	Starlight

Recording, Television

Pro Arte Records CDD 480, "H.M.S. Gilbert & Sullivan"

Rochester Philharmonic Orchestra, Mark Elder, Conductor, with members of the Eastman Chorale

"... the first 11 ever, on a scale of 10 for Elder's G&S."

Delos Records 3072, "Christmas with the Roger Wagner Chorale," Roger Wagner, Conductor

"... sets a new standard in recorded vocal sounds." - LA. Times

P.B.S. Television, San Diego, Opera's Production of Lehar's "The Merry Widow" with Beverly Sills

Oratorio

Requiem Fauré St. Peter's Episcopal, Del Mar

Requiem Mozart Imperial Valley Symphony Assn., Centro Cultural de Baja California

Messiah Handel Palomar Chorale

Requiem Mozart International Orchestra, Zoltan Rosenyai, conductor

"And in These Times" David Ward-Steinman Herod, Angel (world premiere)

Apprentice Programs, Classes, Awards

Performer Onandaga College Cornelius Reid Master Class

"...a vastly talented singer..." - Mr. Reid

Apprentice Artist Opera Pacific Dr. David di Chiera, Director

Apprentice Auditor San Diego Opera Center Tito Capobianco, Director

Performer San Diego Opera Center Regina Resnick Master Class

Auditor Wigmore Hall, London Elizabeth Schwarzkopf Master Class

4th Place Metropolitan Opera Auditions San Diego Region

Education/Special Skills

Master of Music: Performance and Literature, Eastman School of Music, 1991

B.F.A. Music: United States International University, 1988

Vocal Training: Thomas Paul, Jane Randolph, Jonathan Mack

Vocal Coaching: George Trovillo, Nico Castel, Janet Bookspan, Alexander Rom

Piano - 3 years; **Viola** - 5 years; **Classical Guitar** - 1 year; **Organ** - 1 year

3. Actividades de poslectura

Reflexiona acerca de qué incluirías o excluirías en un *résumé* tuyo. Para ello, respondé:

a. ¿Cuál es el evento, la orquesta, etc. o el llamado para el que prepararías tu *résumé*? Utilizá el nombre *real* de tal evento/orquesta/llamado, etc:

b. ¿Cuál es la información más pertinente en relación con tu trayecto como intérprete y tu educación, teniendo en cuenta la audiencia ideal o el lugar donde llevarías tu *résumé*?

c. ¿Cuáles secciones incluirías, cuáles no?

d. ¿Cuáles son las diferencias entre los currículums de trabajo habituales o cotidianos y los *résumés*, particularmente el *résumé* de interpretación musical en inglés?

ACTIVIDAD 3

Redacción de tu *résumé*

Tu *résumé* debe incluir la referencia de la audiencia ideal para el caso que pensaste. Inclúilo al principio, justo antes del comienzo del *résumé*.

Seleccioná el contenido para cada una de las secciones que elegiste, y en qué orden aparecerá (en la sección anterior, actividad 2). Con ayuda de los 3 modelos de *résumé*, las discusiones en clase, los enlaces incluidos aquí, y los nombres para salas que aprendiste en LEFE 1, escribí tu breve *résumé*. No dudes en excluir información que no sea importante.

Como en los ejemplos, es necesario que el ordenamiento de la información (oraciones o frases) dentro de cada segmento o sección conserve una estructura paralela. También es muy importante cuidar la puntuación y la ortografía. *Check and double check*: el mismo cuidado y la misma dedicación en el *résumé* es el que se asume que le pondrías a tu tarea como intérprete musical.

No más de 1 página. *KISS: keep it short and sweet*.

ACTIVIDAD 4

Pronunciación de diptongos

Transcribí en RP y practicá los diptongos de este texto:

Rejoice greatly, O daughter of Zion,
Shout, O daughter of Jerusalem:
Behold thy King cometh unto thee:
He is the righteous Saviour,
And He shall speak peace unto the heathen.

G. F. Handel, "Rejoice Greatly" from *Messiah*.

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 1

- Más práctica de diptongos en <http://www.shiporsheep.com/page15.html> (pp. 15 a 22). Subí el volumen y pasé el mouse por encima de cada palabra. Repetí oralmente. *Have fun!*
- Para pensar en un *résumé* como primera ronda en una audición para un puesto en una orquesta: <https://www.youtube.com/watch?v=7zQjLEfoTTQ>
- Información específica de formato y estructura del *résumé*, dependiendo de tu instrumento: <https://music.depaul.edu/resources/career-services/Documents/SOM%20Music%20Résumé%20Handbook.pdf>
- Más información sobre *résumés*: <https://www.berklee.edu/career-center/your-resume>; <https://www.berklee.edu/sites/default/files/Guide%20to%20Resumés.pdf>; <https://zety.com/blog/music-resume-example>; <https://www.ashleydanyew.com/posts/top-10-resume-tips-for-professional-musicians>



RESONATE WITH MUSIC TEXTS 2

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 2

UNIDAD 2

METÁFORAS EN LA MÚSICA:

EXTRACTOS DE TEXTOS ACADÉMICOS

Lectura de textos académicos sobre la metáfora conceptual. Detección de metáforas conceptuales en softwares y textos musicales.

ACTIVIDAD 1

1. Actividad de prelectura. Para pensar y discutir:

- a. El lenguaje figurado es parte del lenguaje habitual o cotidiano. No es necesario ser poeta ni leer poesía (o literatura en general) para encontrarnos con lenguaje figurado en uso. En realidad, es habitual utilizar expresiones que no podríamos interpretar literalmente en nuestras conversaciones, en las redes sociales e incluso en los textos de estudio.
- b. ¿Qué es una metáfora? ¿Qué conocés acerca de ellas? ¿Qué definición usarías o de qué modo detectarías una metáfora en un texto?
- c. Algunas metáforas podrían pasar inadvertidas en su calidad de metáforas. ¿Qué indicaría descubrir que hay metáforas en un patrón de uso, es decir, recurrentes o sistemáticas (similares o alrededor de la misma idea)?

Si logramos reconocer que estamos frente a una expresión metafórica, podríamos, en ese mismo acto, notar el sentido y los efectos que buscó quien escribió el texto. Percatarnos de la presencia de metáforas podría enriquecer nuestra *comprensión crítica* del texto, entendiendo esas palabras o expresiones no literales como estrategias que alguien eligió utilizar. Se trataría de conceptualizaciones específicas que disparan ciertos efectos retóricos. En LEFE, esto significa que podemos emplear una clave diferente de lectura: podemos leer rastreando metáforas, en una lectura cuidadosa y analítica. Esta lectura en clave de rastreo de metáforas nos permite pensar en el lenguaje figurado de un texto como resultado de una estrategia global de quien piensa y produce o escribe textos.

Se sabe que la metáfora ha tenido un enorme impacto, a lo largo de la historia de la humanidad, en la expansión del vocabulario en todas las lenguas del mundo, por ejemplo, en la creación de conceptos nuevos en las artes y las ciencias. Por ello, detectar metáforas en el discurso musical puede abrir acceso a una comprensión mucho más profunda de los textos que necesites leer en tu carrera en la universidad y en tu carrera como profesional.

¿Cómo se puede detectar una metáfora? Primero, notamos que la expresión no es literal. Luego, podemos intentar distinguir los dos dominios, o áreas de la experiencia, que aparecen relacionados entre sí en esa expresión no literal. En esta expresión o palabra, un dominio se proyecta sobre otro. Se habla (o se escribe) de un dominio *como otro dominio*. La teoría de la metáfora conceptual afirma que, de hecho, pensamos un dominio de la experiencia como otro diferente, que pensamos A como B. A continuación, leeremos un texto académico sobre la metáfora conceptual.

2. Actividad on the fly. ¿Cuál es la idea principal y cuáles las subsidiarias en el extracto de artículo académico a continuación?

I - METAPHORICAL CONCEPTS

If anything is central to Cognitive Science, it is the nature of the human conceptual system. We have found that that system is fundamentally metaphorical in character. That is, it contains metaphorical as well as nonmetaphorical concepts, and the metaphorical structure is extremely rich and complex. *Nonmetaphorical* concepts are those that emerge directly from our experience and are defined in their own terms. These include at least (1) *spatial orientations* (e.g., UP-DOWN, IN-OUT, NEAR-FAR, FRONT-BACK), (2) *ontological concepts* arising in physical experience (e.g., ENTITY, SUBSTANCE, CONTAINER, PERSON), and (3) *structured experiences and activities* (e.g., EATING, MOVING, TRANSFERRING OBJECTS FROM PLACE TO PLACE, etc.). *Metaphorical concepts* are those which are understood and structured not merely on their own terms, but rather in terms of other concepts. This involves conceptualizing *one kind of object or experience* in terms of a *different kind of object or experience*. Paralleling the kinds of nonmetaphorical concepts, there are roughly three types of metaphorical concepts, which are realized by a vast number of linguistic expressions:

(1) **Orientalional Metaphors**

These structure concepts linearly, orienting them with respect to non-metaphorical linear orientations.

MORE IS UP

The number of books printed each year keeps going up. You made a high number of mistakes. My income rose last year. The amount of artistic activity in this state has gone down in the past year. His number of errors is incredibly low. His income fell last year.

CONTROL IS UP

I have control over her. I am on top of the situation. He's in a superior position. He's at the height of his power. He's in the high command. His power rose. He's in a dominating position. He ranks above me in strength. He is under my control. He fell from power. His power is on the decline.

GOOD IS UP

Things are looking up. We hit a peak last year, but it's been going downhill ever since. Things are at an all-time low. The quality of life is high these days.

RATIONAL IS UP

The discussion fell to the emotional level but I raised it back up to the rational plane. We put our feelings aside and had a high-level intellectual discussion of the matter. He couldn't rise above his emotions.

(2) Ontological Metaphors

These involve the projection of entity or substance status on something that does not have that status inherently.

IDEAS ARE ENTITIES and WORDS ARE CONTAINERS

It's hard to get that idea across to him. [...] It's difficult to put my ideas into words. When you have a good idea, try to capture it immediately in words. Try to pack more thought into fewer words. His words carry little meaning. Your words seem hollow. The ideas are buried in terribly dense paragraphs.

THE MIND IS A CONTAINER

I can't get the tune out of my mind. He's empty-headed. His brain is packed with interesting ideas. Do I have to pound these statistics into your head? I need to clear my head.

THE MIND IS A MACHINE

We're still trying to grind out the solution to this equation. My mind just isn't operating today. Boy, the wheels are turning now! I'm a little rusty today. We've been working on this problem all day and now we're running out of steam.

THE MIND IS A BRITTLE OBJECT

She's very fragile. You have to handle him with care since his wife's death. He broke under cross-examination. The experience shattered him. I'm going to pieces. His mind snapped.

VITALITY IS A SUBSTANCE

He overflows with energy. She's brimming with vim and vigor. Toward the end of the day I just run out of energy. There's no life in him anymore since his accident. Her vitality shows up in everything she does.

(3) Structural Metaphors

These involve the structuring of one kind of experience or activity in terms of another kind of experience or activity.

UNDERSTANDING IS SEEING

I see what you're saying. It looks different from my point of view. What is your outlook on that? Now I've got the whole picture. Let me point something out to you. That's an insightful idea.

LIFE IS A GAMBLING GAME

I'll take my chances. The odds are against us. I've got an ace up my sleeve. It's a toss-up. If you play your cards right, you can do it. He's a real loser. Where is he when the chips are down?

Lakoff, G. & Johnson, M. (1980b). The Metaphorical Structure. Cognitive Science 4, pp. 195-197. Recuperado de: https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog0402_4 [fecha de consulta: 2015, noviembre]

3. Actividad de Poslectura. Respondé en castellano, según el texto del extracto.

a. ¿Qué se considera metafórico y qué no?

b. ¿Cuántos tipos de conceptos metafóricos hay y qué caracteriza a cada uno?

c. Elegí 1 **expresión** que se use como ejemplo para cada metáfora conceptual. ¿Qué equivalente o traducción se podría pensar en castellano para cada una de ellas? Son 11 expresiones en total.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____

ACTIVIDAD 2

1. Actividad de prelectura

A continuación, otro extracto: esta vez sobre metáforas conceptuales en la música. ¿Es posible pensar en una conceptualización metafórica mediante la música, o es solamente algo que se expresa exclusivamente en el lenguaje?

2. Actividad *on the fly*

Extrae la oración temática de cada uno de los primeros 4 párrafos.

An introduction to cross-domain mapping

Cross-Domain Mapping and Metaphor

The theory of cross-domain mapping is a product of a generalized approach to linguistic metaphor first taken by George Lakoff and Mark Johnson in 1980. Perhaps the most common conception of metaphor is of a literary device, a manifestation of the figural use of language to create colorful if imprecise images. Lakoff and Johnson accumulated a substantial body of evidence demonstrating that metaphor was not simply a manifestation of literary creativity but was, in fact, pervasive in everyday discourse. [They] proposed that metaphor was a basic structure of understanding through which we conceptualize one domain (the target domain, which is typically unfamiliar or abstract) in terms of another (the source domain, which is most often familiar and concrete)[...].

Fundamental to the theory of metaphor that sprang from Lakoff and Johnson's work is a distinction between conceptual metaphors and linguistic metaphors. A conceptual metaphor is a cognitive mapping between two different domains; a linguistic metaphor is an expression of such a mapping through language. For instance, the conceptual metaphor STATE OF BEING IS ORIENTATION IN VERTICAL SPACE maps relationships in physical space onto mental and physical states. The cross-domain mapping wrought by this conceptual metaphor then gives rise to innumerable linguistic expressions. Some of these expressions are commonplace, such as "Maxwell seems a bit down today." Others summon a rich imagistic world, such as that of John Keats's "Ode to a Nightingale" [...]

With respect to music, the "high" and "low" used to describe pitches reflect the conceptual metaphor PITCH RELATIONSHIPS ARE RELATIONSHIPS IN VERTICAL SPACE. This metaphor maps spatial orientations such as up-down onto the pitch continuum. The mapping yields a system of metaphors replete with possibilities for describing musical pitch. We can speak in terms of pitch contour (meaning successions of pitches, which are located at different places

in pitch-space), gesture (meaning successions of pitches with a specific directionality and contour), and musical space (meaning a three- or four-dimensional extension of the basic two-dimensional mapping). This system is given graphic representation in traditional musical notation: notes that are the result of more rapid vibrations of the sounding medium are placed higher on the page than notes that result from less rapid vibrations (with the exception of sharps and flats). The two-dimensional space of the musical page thus correlates with the spatial orientation ascribed to pitch. The systematic quality that results from mapping spatial orientations onto the pitch continuum thus leads to an entire vocabulary for describing relationships among pitches that provides a rich set of possibilities for furthering our conceptualization of music.

As common as conceiving of pitches as “high” or “low” seems, not all cultures describe pitch relationships in purely spatial terms. As I noted here, Greek theorists of antiquity used oxys (“sharp” or “pointed”) and barys (“heavy”) to characterize pitches. And traversing historical distance is not the only way to discover alternative conceptualizations of pitch relations. Consider three examples in which it is culture, rather than time, that creates distance:



1. Steven Feld’s research has shown that the Kaluli of Papua New Guinea describe melodic intervals with the same terms they use to characterize features of waterfalls. For instance, in Kaluli *sa* means “waterfall,” and a *mogan* is a still or lightly swirling waterpool; *sa-mogan* is the flow of a waterfall into a

level waterpool beneath it. *Sa-mogan* is also used to describe a melodic line that descends to a repeated note, the contour of which replicates that of a waterfall flowing into a pool. In contrast, there are no specific names for ascending intervals, which nonetheless do occur in Kaluli song. Behind this account of musical intervals is the conceptual metaphor **PITCH RELATIONSHIPS ARE WATERFALL CHARACTERISTICS**, which provides the basis for a rich set of descriptive terms that capture some aspects of melody but not others.

2. In Bali and Java pitches are conceived not as “high” and “low” but as “small” and “large.” Here the conceptual metaphor is **PITCH RELATIONSHIPS ARE RELATIONSHIPS OF PHYSICAL SIZE**, a mapping that accurately reflects the norms of acoustic production: small things typically vibrate more rapidly than large things. This acoustic fact is represented throughout the numerous parts of the gamelan, the collection of instruments central to the musical practice of Bali and Java.

3. The Suyá of the Amazon basin do not have an extensive vocabulary for describing pitch relationships. When they are described, however, it is in terms of age: pitches are conceived not as “high” and “low” but as “young” and “old.” The conceptual metaphor that guides this mapping is **PITCH RELATIONSHIPS ARE AGE RELATIONSHIPS**, which accurately reflects the Suyá’s beliefs that the pitch of the voice becomes deeper with age.

With each of these conceptions of pitch relationships it is easy to focus on what they lack rather than what they offer. That is, it is natural (if not quite excusable) to reckon difference in somewhat chauvinistic terms: that the Kaluli do not have terms to describe ascending intervals, where we do; that the way pitch relationships are characterized in Bali and Java does not transfer into graphic representations with the same ease as do “high” and “low.” It has to be remembered, however, that mapping “high” and “low” onto music has its own limitations: “high” and “low” cannot reflect the subtle play of flowing water, nor do they provide much of an explanation for how acoustic features correlate with pitch relationships. Such differences show that each mapping between domains makes some conceptualizations possible, while it disables others.

Zbikowski, L. (2002) *Conceptualizing Music: Cognitive Structure, Theory and Analysis* (pp.65-68). OUP.

3. Actividades de poslectura - SECCIÓN 1: CUESTIONARIO

a. ¿Cuál es la función retórica —el para qué— de los primeros cuatro párrafos, en relación con la totalidad del extracto?

b. Si tuvieras que extraer y destacar una frase nominal (noun phrase) por cada uno de los primeros cuatro párrafos, ¿cuál sería?

c. ¿Cómo se relacionan las 3 secciones numeradas con los párrafos previos? Para responder, extraé evidencia del texto.

d. ¿Cómo se vincula el último párrafo de este extracto con los anteriores? ¿Es una conclusión? Para responder, extraé evidencia del texto.



e. ¿En qué sentido Zbikowski piensa que la metáfora no es una figura literaria?

f. ¿Cuál es la diferencia entre metáforas conceptuales y metáforas lingüísticas?

g. ¿Qué significa 'cognitive mapping'?

h. Zbikowski intenta mostrar que las experiencias de ARRIBA y ABAJO no son constitutivas ni son una representación literal de la "altura" tonal en la música, sino formas convencionales de a) pensar el sistema tonal y b) poner en circulación pública (al estudiar música, por ejemplo) la descripción del sistema tonal en palabras, es decir, en el discurso musical. ¿Qué ventajas ofrece este modo convencional (en Occidente) de representar los tonos musicales, de acuerdo con el autor?

i. ¿Cuál es la convención en el pueblo Kaluli de Nueva Guinea? ¿Qué ventajas y desventajas ofrece este modo de pensar y describir los tonos?

j. ¿Cómo se concibe la altura tonal en Bali y Java?

k. En el Amazonas, ¿cómo concibe la gente Suyá este mismo fenómeno musical?

l. Para reflexionar: teniendo en cuenta las diferencias en el modo de concebir la relación entre tonos que existe en Occidente, entre la gente Kaluli, en Bali-Java y entre el pueblo Suyá, y cómo la expresa cada comunidad en su discurso, ¿qué implicancias tiene toda esta diferenciación del mismo fenómeno musical sobre tu propia forma de concebir la música? ¿Qué implicancias hay sobre la relación entre los modos de pensar, modos de vivir y modos de hablar?

SECCIÓN 2 - Detección de metáforas conceptuales

Ahora que ya sabemos que muchas metáforas conceptuales son parte de nuestro habitual modo de pensar, aplicaremos lo leído y aprendido para detectar tales metáforas en textos de trabajo o estudio. Hay dos opciones de trabajo en esta actividad:

1. Detectá metáforas conceptuales en un software de edición o grabación que uses en tu trabajo (Sybellius, Audition, etc.) en inglés, o bien

2. Detectá metáforas conceptuales en un texto musical en inglés, a condición de que tenga interés o utilidad para la interpretación de tu instrumento.

Expresá las metáforas convencionalmente, y usá evidencia textual.

¿Cómo se explicitan convencionalmente las metáforas conceptuales?

Como ya hemos visto en los textos de Lakoff & Johnson (1980) y Zbikowski (2002), por convención, los dominios de la metáfora conceptual se explicitan ligados por el verbo ser ("ES") en tiempo presente, en una breve oración. Se usa la mayúscula para destacar que las partes de la oración no son ítems lingüísticos sino dominios de la experiencia como áreas de la cognición. Así, los elementos en mayúscula se distinguen como dominios de la experiencia (no son palabras). El primero es el dominio-destino (más abstracto o más difícil de entender) y el segundo elemento es el dominio-origen o fuente (más básico o simple en la experiencia). P. ej.: COMPRENDER ES VER, o LA MENTE ES UNA MÁQUINA.

Además, en cada uno de los casos, usá el texto (las palabras utilizadas, entre comillas) como evidencia de las metáforas conceptuales. Copiá la frase-evidencia al lado de cada metáfora conceptual que encuentres.

3. Metáforas conceptuales en tu software de grabación o edición musical

En un programa o aplicación que uses para editar o grabar en tu trabajo, p. ej. Sybellius, Audition, Audacity u otros, analizá la terminología que aparece en inglés. Buscá metáforas en los comandos.

Analizá la terminología debajo de cada pestaña y reflexioná acerca de si deberían entenderse literalmente o no. Cuando encuentres metáforas, explicitalas de acuerdo a la convención (ver punto anterior). Al lado, consigná la frase relevante entre comillas como evidencia.

Para Sybellius, usá los dominios consignados a continuación.

Si usás otro *software*, elegí 3 secciones (pestañas) para analizar y copialos en tu tarea (*crop* de imagen).

Files section:

A FILE IS _____ . Evidencia textual: “.....”

A SCORE IS _____ . Evidencia textual: “.....”

Edit section:

A SCORE IS _____ . Evidencia textual: “.....”

EDITION IS _____ . Evidencia textual: “.....”

View section:

SYBELLIOUS /AUDACITY IS _____ . Evidencia textual: “.....”

A SCORE IS _____ . Evidencia textual: “.....”

Notes section:

A NOTE IS _____ . Evidencia textual: “.....”



4. Metáforas conceptuales en un texto musical en inglés

Si no utilizás ningún programa de edición, podés detectar metáforas conceptuales en un texto útil o interesante para vos, a condición de que sea acerca de tu instrumento o relevante para tu TFL, y que esté en inglés original.

Encontrá 3 metáforas conceptuales e incluí tu texto en la entrega del trabajo. No olvides consignar la evidencia textual al lado de la metáfora.

_____ IS _____. Evidencia textual: “.....”

_____ IS _____. Evidencia textual: “.....”

_____ IS _____. Evidencia textual: “.....”

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 2

- Sobre metáforas conceptuales en la música y sobre metáforas multimodales: Forceville, C. & Urios-Aparisi, E. (eds.) (2009). *Multimodal Metaphor*. Mouton de Gruyter.
- Bernstein, sobre metáforas intrínsecas y extrínsecas de la música: https://www.youtube.com/watch?v=8lxJbc_aMTg
- Mahler, C. (2019). “Esquematicidad Mimética en las Metáforas Multimodales. Contribuciones a la Teoría de la Metáfora Conceptual”. En C. Scotto, F. Rodríguez & I. Audisio (Comps.), *Los Signos del Cuerpo: Enfoques multimodales de la mente y el lenguaje*. UAI Editorial Teseo. ISBN 978-987-723-206-6. <https://www.editorialteseo.com/archivos/16704/los-signos-del-cuerpo/> (descarga gratuita).
- Altozano, J. Sobre *mappings* entre (emociones causadas por la) música y (emociones causadas por) visualización espacial: <https://www.youtube.com/watch?v=MeAGI1vCdN4&feature=youtu.be>



RESONATE WITH MUSIC TEXTS 2

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 2

UNIDAD 3

SALAS DE ENSAYO

Salas de ensayo, trabajo o interpretación pública (venues).

ACTIVIDAD 1

1. Actividad de prelectura

¿En qué tipo de sala ensayás habitualmente? ¿Es el mismo lugar donde pasás más horas de trabajo por día? ¿Qué características positivas y negativas tienen esas salas de ensayo?

2. Actividad on the fly

¿De dónde surge este texto y quiénes son sus autoras (rol institucional)?

Abstract

Sound quality in small music classrooms

Good conditions for teaching, learning and practicing a musical instrument are crucial for a musician's progress. Small rooms for teaching and practicing musical instruments have specific requirements about acoustic performance and strong influence on the perception of the users. Acoustical problems in music classrooms may cause difficulties for teachers to identify mistakes from the young students' performance other than those originated from the room itself. For this paper, three music classrooms were evaluated according to reverberation, background noise and airborne sound insulation between rooms. Thus, reverberation time (RT), background noise level and standardized level difference (DnT), as a function of frequency and according to ISO 3382-2:2008 and ISO 140-4:1998 standards, were measured and judged. As some results have disagreed from literature recommendations, the main faults of each room were highlighted, considering the type of instrument that is taught, and suggestions for acoustic adjustment were made.

3. Actividad de poslectura. Noun phrases

Una frase o sintagma nominal es un grupo de palabras cuyo núcleo es un sustantivo.

Ejemplos tomados del título y de la primera oración del texto anterior:

sound quality

small music classrooms

good conditions

a musical instrument

a musician's progress

Observá que en todos los casos anteriores un elemento controla a todos los demás: el sustantivo. ¿Cuál es la posición del sustantivo en relación con el conjunto o frase?

a) Traducí al castellano las 5 frases extraídas del título y de la primera oración del texto:

b) ¿Cuál es la posición del núcleo sustantivo en las frases en castellano?

c) Subrayá los sintagmas nominales (*noun phrases*) en el resto del resumen (*abstract*).

ACTIVIDAD 2

1. Actividad de prelectura.

Reuní ideas a partir del título para predecir el contenido del texto.

The Music Room

Back when there wasn't a means to record sound yet, entertainment, socialization, expression and art all revolved around the music room in a house. Needless to say, we are speaking of very basic human needs that in the past could be catered for inside some homes, in contrast to finding them outside today. European well-off families provided an education not only at home, but also, most importantly, in the music room. The music room was the *raison d'être* of a home, of joy and cultural expectations of a time long gone by, but which nevertheless existed for centuries and has given shape to what we conceive as a desirable trait of a charming house today.

Some luxurious homes still appeal to us through magnificent decoration and designated rooms. Are you an avid reader? From a few shelves to an entire vibrant library, depending on space available, could be a solution. Are you lured by the flashing lights of films? Then why not invest in turning one room into a cinema? It could very well be done with good quality projector, full screen that shuts out all light, and the best enveloping sound –plus a popcorn machine, if you will. Now, do you and your family and friends share the cultural habits of gathering around and actually making and playing music together? A music room was the answer in the past, and it may still be today.

Perhaps you need a music nook that favors a good acoustic experience and that is adequate for the family today, without taking up an enormous amount of space. You might want to devote your budget to wooden floors and localized rugs with a good texture for good acoustics and extra noise absorption. Use records for display and books for sound diffusion. Multifunctionality is key in small spaces. Make it kid-friendly, with furniture that is adapted to size and lifts plugs and other dangerous items out of children's reach.

Now, do you happen to have room to spare? The sky is the limit. Apart from soundproofing the room very well, create a listening section with a large sofa with a cloud feel. Also, allow for a small stage section for ensemble playing, with microphones and amplifiers that provide contrast with a grand piano on the side to beckon friends and family *haut monde* gatherings. Additionally, install a production-recording studio section, to summon your creativity as well. Summon all the muses in the room of your dreams on the link below.

2. Actividades *on the fly*

a) Después de una lectura global del texto, reflexioná acerca de su autoría y de dónde es posible encontrar este tipo de textos, desde una perspectiva institucional. Compará tu respuesta con la de la actividad 2. ¿En qué sentido se asemejan o se diferencian?

b) ¿A qué género pertenece este texto? ¿Cómo se posiciona su autora respecto a su audiencia?

3. Actividades de poslectura

a) Vocabulario:

1. ¿Qué tienen en común las palabras '*beckon*', '*lure*' y '*summon*'?

2. Con alguna frecuencia, es posible encontrar expresiones en otros idiomas dentro de un texto. Por convención, se usa la cursiva. Encontrá dos expresiones en otro idioma. ¿Cuál es ese idioma? ¿Qué significa cada una de estas expresiones? ¿Qué razones se habrán considerado para elegir las en lugar de su correspondiente versión en inglés?

3. ¿Qué significa 'feel' en la expresión 'a cloud feel'?

4. ¿Qué significan las expresiones del primer párrafo 'back' y 'long' literal y metafóricamente, como dos significados distintos? ¿Cuál es la que correspondería aplicar al texto?
¿Qué función gramatical tiene cada una, en su correspondiente oración: adverbio, adjetivo, verbo, sustantivo, otra?

b) Gramática. El tiempo pasado simple

El tiempo Pasado Simple (*Simple Past*) indica acciones o eventos del pasado que no guardan relación con el momento de habla, o que se conciben como desanclados del presente. Afecta al verbo, p. ej:

Back when **there wasn't** a means to record sound yet, entertainment, socialization, expression and art all **revolved** around the music room in a house.

European well-off families **provided** an education not only at home, but also, most importantly, in the music room. The music room **was** the *raison d'être* of a home, of joy and cultural expectations of a time long gone by, but which nevertheless **existed** for centuries and has given shape to what we conceive as a desirable trait of a charming house today.

1. Utilizó un diccionario para ver las formas del presente o del infinitivo de los verbos destacados. A continuación, anotó la forma presente y luego la forma del pasado simple, separadas por un guión

2. Algunos de los verbos destacados en la oración en el cuadro son regulares y otros irregulares. ¿Qué **significa** que un verbo sea regular o irregular en el Pasado Simple?

3. ¿Qué verbos **regulares** y en **presente simple** podés encontrar en el texto de la actividad 4? Transcribilos abajo y citá la regla de uso de los verbos regulares para el Pasado Simple.

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 3

- Sobre verbos regulares e irregulares (y más), visitá las entradas debajo de “Verbos” en este sitio <https://www.gallaudet.edu/tutorial-and-instructional-programs/english-center/grammar-and-vocabulary/verbs/>, incluso el listado de verbos irregulares aquí: <https://www.gallaudet.edu/tutorial-and-instructional-programs/english-center/grammar-and-vocabulary/verbs/irregular-verb-list/>
- También: <https://en.oxforddictionaries.com/grammar/regular-and-irregular-verbs>
- Sobre acústica en salas de ensayo: <https://pure.tue.nl/ws/portalfiles/portal/46996992/784421-1.pdf>

RESONATE WITH MUSIC TEXTS 3

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 3





RESONATE WITH MUSIC TEXTS 3

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 3

UNIDAD 1

SECCIONES DE LIBROS Y ARTÍCULOS ACADÉMICOS DE MÚSICA

**Lectura de secciones de libros y artículos académicos en el
discurso musical**

Introducción a la lectura de textos académicos sobre música.

a. A continuación, un párrafo para enfocar la discusión acerca de la tabla b).

Introduction

You will notice that sometimes we start with “big” questions, such as what the text is about, its genre, or what the context is like for that particular text, and then we move on to the meaning of certain words or work with grammar issues. Other times, we start off with the “smaller” questions, like detecting noun phrases or adjectives, and then we go on to interpretative questions. The following are general considerations you must remember to think about whenever you read, as you read, and after you read –to check whether you have really understood the text in front of you.



b) Tabla: marco analítico de **campo, tenor** y **modo** para contextualizar géneros escritos u orales y dar cuenta de su realización lingüística.

The ‘Field - Tenor - Mode’ framework for analysis

The framework for analysis given below can be used to contextualise a written or spoken genre and account for its linguistic realisation. [...]

CONTEXTUAL Analysis

GENRE

1. **Name.** What is the name of the genre of which this text is an exemplar?

FIELD

2. **Social context.** In what social setting is this kind of text typically produced?

What constraints and obligations does this setting impose on speakers and listeners / writers and readers?

3. **Communicative purpose.** What is the communicative purpose of this text (this may involve explicit and implicit factors)?

TENOR

4. **Roles.** What roles may be required of writers and readers in this genre?

5. **Cultural values.** What shared cultural values may be required of speakers and listeners / writers and readers in this genre?

MODE

6. **Text context.** What knowledge of other texts may be required of speakers and listeners / writers and readers in this genre?

7. **Formal text features.** What shared knowledge of formal text features (conventions) is required to participate effectively into this genre?

LINGUISTIC / FUNCTIONAL Analysis

FIELD

8. **IDEATIONAL: experiential /logical metafunction**

Focus on lexico-grammar: what is the text about? How are the logical relationships in the text signalled?

TENOR

9. **INTERPERSONAL metafunction**

How is the relationship between the writer and reader constructed? How is the power relationship between writer and reader signalled? How does the writer signal evaluations (approval / disapproval, acceptance / rejection, certainty / uncertainty, etc.)?

MODE

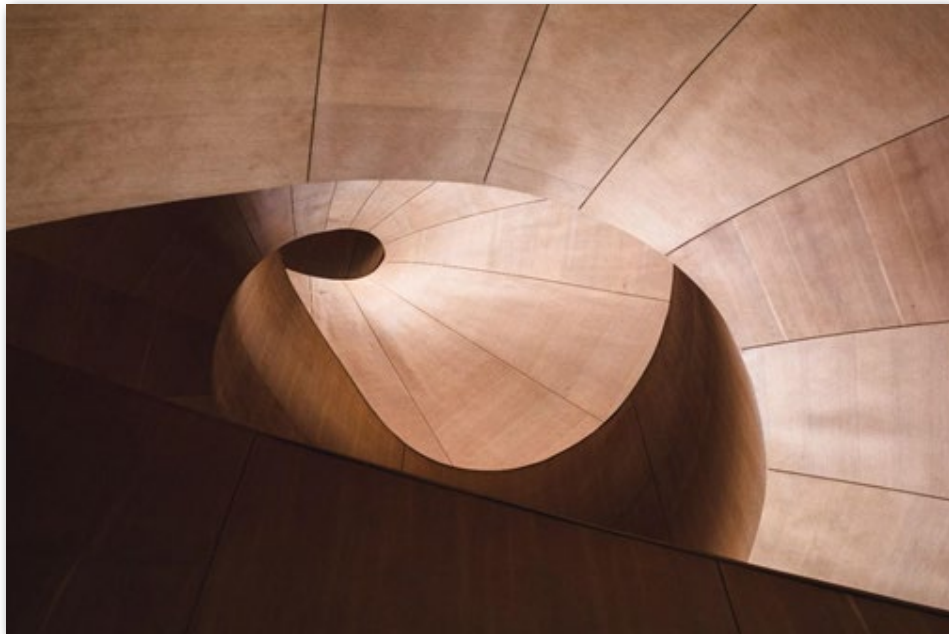
10. **TEXTUAL metafunction**

How is the text organised at a micro level (Theme / Rheme) and as a series of larger units of meaning (e.g. discourse moves such as SPRE, Reason > Result, General > Particular, Time sequence)?

ACTIVIDAD 1

1. Actividad de prelectura

¿Qué es esperable leer en el primer capítulo de un libro musical? ¿Qué esperarías encontrar en el último?



2. Actividad *on the fly*

¿Cómo definirías el concepto 'tonalidad'? ¿Cuántas formas de definirla encontrarías en el texto?

Chapter 1

Five Components of Tonality

The word “tonal” is contested territory. Some writers use it restrictively, to describe only the Western art music of the eighteenth and nineteenth centuries. For them, more recent music is “post-tonal” —a catch-all term including everything from Arvo Pärt’s consonances to the organized sonic assaults of Varèse and Xenakis. This way of categorizing music makes it seem as if Pärt, Varèse, and Xenakis are clearly and obviously of a kind, resembling one another more than any of them resembles earlier composers.

“Tonal” can also be used expansively. Here, the term describes not just eighteenth- and nineteenth-century Western art music, but rock, folk, jazz, impressionism, minimalism, medieval and Renaissance music, and a good deal of non-Western music besides. “Tonality” in this sense is almost synonymous with “non-atonality”—a double negative, most naturally understood in contrast to music that was deliberately written to contrast with it. The expansive usage accords with the intuition that Schubert, the Beatles, and Pärt share musical preoccupations that are not shared by composers such as Varèse, Xenakis, and Cage. But it also raises awkward questions. What musical feature or features lead us to consider works to be tonal? Is “tonality” a single property, or does it have several components? And how does tonality manifest itself across the broad spectrum of Western and non-Western styles? Faced with these questions, contemporary music theory stares at its feet in awkward silence.

The purpose of this book is to provide general categories for discussing music that is neither classically tonal nor completely atonal. This, in my view, includes some of the most fascinating music of the twentieth century, from impressionism to postminimalism. It also includes some of the most mysterious and alluring music of Chopin, Liszt, and Wagner—music that is as beloved by audiences as it is recalcitrant to analytical scrutiny. My goal is to try to develop a set of theoretical tools that will help us think about these sophisticated tonal styles, which are in some ways freer and less rule-bound than either eighteenth-century classical music or twentieth-century modernism.

Tymoczko, D. (2011). *A Geometry of Music. Harmony and Counterpoint in the Extended Common practice* (p.3). Oxford University Press.

3. Actividades de Poslectura

a. Un capítulo introductorio de un libro académico típicamente contiene ciertos momentos o **pasos**. Si volvemos al extracto, notaremos que la división en párrafos contribuye a notar esos pasos que da el autor. Ciertamente, los marcadores de discurso o conectores lógicos muchas veces nos ayudan a detectar tales pasos en el texto.

Algunos pasos o momentos posibles en el desarrollo de un capítulo introductorio son:

I. Definición canónica o tradicional _____

II. Definición alternativa _____

III. Problemas o cuestiones emergentes _____

IV. Objetivo del libro _____

Mediante corchetes, marca los momentos o pasos en el texto.

b. Al leer, hallamos evidencias lingüísticas o “huellas” del texto que indican cada uno de los pasos o momentos en el texto. Desde la perspectiva de quien escribió el texto, estas evidencias son **mecanismos** seleccionados para guiar o dirigir la atención de quien lee a los distintos contenidos durante la lectura. ¿Cuáles son las evidencias lingüísticas, (mecanismos seleccionados por Tymoczko) que dan cuenta de los momentos o los pasos en este fragmento? Explícalos junto a cada paso (números I-IV).

c. Gramática. Adverbios de modo.

La mayoría de los adverbios de modo en inglés son identificables por la partícula *-ly* al final, equivalente a *-mente* en castellano. La función de estos adverbios es principalmente la de modificar al verbo principal de la oración, indicando de qué manera se lleva a cabo un proceso, una acción o se desarrolla un estado de cosas. También pueden modificar un adjetivo, o una oración completa. Por ejemplo, *'restrictively'* indica de qué modo la palabra tonal (*'it'* en esta oración refiere a *“the word ‘tonal’*” en la oración anterior) es utilizada por algunos escritores:

Some writers use it **restrictively**, to describe only the Western art music of the eighteenth and nineteenth centuries.

Encontrá otros 4 adverbios de modo que indiquen de qué manera se entienden las nociones o las caracterizaciones de la tonalidad en este extracto.

ACTIVIDAD 2

1. Actividad de prelectura

¿Qué conocés acerca de John Cage? ¿De qué manera se podría relacionar este compositor con la imagen en el paratexto?

2. Actividad *on the fly*

A partir de una lectura general del capítulo “A stranger in paradise?”, ¿qué formas de extrañeza se mencionan en el texto?

A stranger in paradise?

‘All societies produce strangers’, Zygmunt Bauman claims, ‘but each kind of society produces its own kind of strangers, and produces them in its own inimitable way.’ The image Bauman paints recalls very closely the impact Cage had upon the European avant-garde, or at least on that aspect of it that regularly attended the courses at Darmstadt:



If the strangers are the people who do not fit the cognitive, moral, or aesthetic map of the world – one of these maps, two or all three; if they, therefore, by their sheer presence, make obscure what ought to be transparent, confuse what ought to be a straightforward recipe for action, and/or prevent the satisfaction from being fully satisfying; if they pollute the joy with anxiety while making the forbidden fruit alluring; if, in other words, they befog and eclipse the boundary lines which ought to be clearly seen; if, having done all this, they gestate uncertainty, which in its turn breeds the discomfort of feeling lost – then each society produces such strangers.

It would be hard to imagine a more accurate description of Cage’s effect in Darmstadt. As Dahlhaus put it, Cage’s appearance ‘swept across the European avant-garde like a natural disaster’. Though this does not hold absolutely, it is certainly the case that in the years after Cage’s Darmstadt attendance, a composer was defined in part by his or her relationship to Cage. It is significant, though, that Cage had this impact in 1958 at Darmstadt, and not in 1954 at Donaueschingen. In 1954, Cage and Tudor were largely dismissed as a pair of comedians; in 1958, the sense that what they were doing might be regarded as a joke remained, but even those who took it that way suggested that it might well be a gag with a point. Many more participants in the European new music scene took Cage and Tudor seriously this time. Something must have changed in the intervening period.

3. Actividades de poslectura

SECCIÓN 1

1. Vocabulario: en una lista, consigná todas las palabras relacionadas con la idea de extrañeza o *strangeness*. En los casos que tengan antónimos (significado opuesto), ubicalos en la columna a la derecha.

2. Gramática. Voz gramatical.

En inglés, la voz gramatical puede ser activa, pasiva o ergativa. En general, en los textos académicos nos encontramos con los usos de voz activa como también de la voz pasiva. En castellano, formamos la voz pasiva con el verbo *ser* (algo *es hecho* o algo *ha sido realizado*, etc.) y la pasiva con “*se*” (Algo *se hizo* o *se ha hecho* algo, etc.). En inglés no existe un equivalente a la pasiva con “*se*”.

Cuando el sujeto gramatical (es decir, el sujeto de la oración) realiza la acción designada por el verbo principal, decimos que la voz es **activa**. Ejemplos:

- a) All societies *produce* strangers.
- b) Many more participants in the European new music scene *took* Cage and Tudor seriously this time.

Sin embargo, muchas veces quienes producen los textos que leemos, optan por la **voz pasiva** porque el énfasis o foco es **la acción** y no quién la realiza. En algunos casos, se desenfoca o incluso desaparece el sujeto oracional, por varias razones: porque es obvio quién realiza la acción, porque no tiene importancia o porque no se conoce quién realiza la acción.

En la voz pasiva, si se menciona al actor de la acción verbal, este aparece como complemento agente precedido por “*by*”. Frecuentemente, como se observa en el último ejemplo,

el agente también puede desaparecer por completo. Estas son opciones.

NB. Es reprochable que el autor de un texto deliberadamente oculte *quién* realizó una acción mediante la omisión del complemento agente en la voz pasiva.

c) *Strangers are produced by all societies.*

V.P.

d) *Cage and Tudor were taken seriously this time [AGENTE:] by many more participants in the European new music scene.*

V.P.

e) *Cage and Tudor were taken seriously this time.*

V.P.

Con la voz pasiva, a veces se pretende enfatizar el hecho de que algo sucede en un momento dado o con un cierto propósito —nuevamente, sin enfocarnos en quién realizó la acción. En el caso del ejemplo que sigue, nadie supo de la verdadera autoría del manual *Summa Musice* durante mucho tiempo, aunque en un momento se le atribuyó a Johannes de Muris. Luego se supo, efectivamente, los nombres de los verdaderos autores: Perseus y Petrus. De todas maneras, la voz pasiva nos sirve para expresar que el centro de la cuestión no es quién escribió este manual sino **cuándo** y **para qué**. Para ello, la voz pasiva es un mecanismo muy útil, p. ej.:

Summa Musice was written in the 1200s as a manual for masters teaching boys to sing plainchant and to appreciate Latin eloquence.

Form of Passive

Sujeto + forma conjugada del verbo *be* + Participio Pasado (3a columna de verbos irregulares)

Compará estos dos ejemplos, que expresan la misma idea con voz activa y voz pasiva:

f) active voice: All societies *produce* strangers.

g) passive voice: Strangers *are produced* by all societies.

Al transformar oraciones de voz activa a voz pasiva, fijate que:

- el objeto de la oración con voz activa se transforma en el sujeto de la oración en voz pasiva;
- cambia la forma del verbo conjugado a *be* + Past Participle;
- el sujeto de la oración en voz activa se convierte en el objeto de la oración en voz pasiva, o con frecuencia se descarta directamente (desaparece).

NB: Para pasar una oración de activa a pasiva, es condición necesaria que el verbo en la oración con voz activa sea transitivo, es decir, que tenga un objeto directo. Ese objeto directo va a convertirse en sujeto de la oración en voz pasiva. Sin objeto directo, no puede haber voz pasiva; por ejemplo, observemos la primera parte de la siguiente oración:

h) *It is significant*, though, that Cage had this impact in 1958 at Darmstadt, and not in 1954 at Donaueschingen.

En esta oración, '*significant*' no es un objeto directo (un "algo"), sino un complemento obligatorio descriptivo, un adjetivo. '*It is significant*' está en voz activa. Si dijéramos '*Significant it is*', sigue estando en voz activa – pero eso sería hablar como Yoda!

i) Active or passive voice? Identify whether the sentences are in the active (A) or in the passive voice (P):

1. Each kind of society produces its own kind of strangers, and produces them in its own inimitable way:
2. The image Bauman paints recalls very closely the impact Cage had upon the European avant-garde.
3. It would be hard to imagine a more accurate description of Cage's effect in Darmstadt.
4. Cage's appearance 'swept across the European avant-garde like a natural disaster'.
5. In the years after Cage's Darmstadt attendance, a composer was defined in part by his or her relationship to Cage.
6. In 1954, Cage and Tudor were largely dismissed as a pair of comedians.

ii) Coda para pensar acerca de las noticias que oís o lees diariamente. ¿Cuáles son los posibles efectos de que los autores de los textos elijan usar voz activa en lugar de voz pasiva, mayormente? ¿Qué efectos tendría la tendencia opuesta?

ACTIVIDAD 3

El siguiente es un extracto de un capítulo de libro, de Pressing, J. (1988). *Improvisation: methods and models*. En Sloboda, J. (ed.). *Generative Processes in Music. The Psychology of Performance, Improvisation and Composition* (pp. 298-345) Oxford University Press. Recuperado de <http://musicweb.ucsd.edu/~sdubnov/Mu206/improv-methods.pdf> [fecha de consulta: 2016, marzo]

1. Actividad de prelectura.

¿Qué diferencia habría entre un artículo capítulo de libro y un artículo publicado en una revista académica (también conocido como *paper*)?

2. Actividades *on the fly*

1. ¿Hay una respuesta precisa a la pregunta acerca de si la habilidad de improvisar se aprende y se enseña?

2. ¿A qué refiere el uso de apellido y año entre paréntesis?

I. Introduction

How do people improvise? How is improvisational skill learned and taught? These questions are the subject of this paper. They are difficult questions, for behind them stand long-standing philosophical quandaries like the origins of novelty and the nature of expertise, which trouble psychologists and artificial intelligence workers today almost as much as they did Plato and Socrates in the fourth and fifth centuries BC.

In a previous article (Pressing, 1984a) I summarised a number of general properties of the improvisation process on the basis of the diverse historical writings of artists,

teachers, and musicologists. This material was integrated with precepts from cognitive psychology to sketch out the beginnings of a general theory of improvisation.

In this article a much more explicit cognitive formulation is presented, the first proper (though by no means necessarily correct) theory of improvised behaviour in music. The building of this theory has required input from many disparate fields with which the general musical reader may not be familiar. For this reason, I begin with a survey of appropriate background research and its relation to improvisation. Some of these areas may initially seem distant from the topic at hand.

II. A survey of pertinent research

(a) Some physiology and neuropsychology

Although our state of knowledge in these areas is far too meagre to have any definite repercussions for improvisation, there are a few facts which are at least strongly suggestive.

To begin with, improvisation (or any type of music performance) includes the following effects, roughly in the following order:

1. complex electrochemical signals are passed between parts of the nervous system and on to endocrine and muscle systems
 2. muscles, bones, and connective tissues execute a complex sequence of actions
 3. rapid visual, tactile and proprioceptive monitoring of actions takes place
 4. music is produced by the instrument or voice
 5. self-produced sounds, and other auditory input, are sensed
 6. sensed sounds are set into cognitive representations and evaluated as music
 7. further cognitive processing in the central nervous system generates the design of the next action sequence and triggers it.
- return to step 1 and repeat -

It seems apparent that the most starkly drawn distinctions between improvisation and fixed performance lie in steps 6 and 7, with possibly important differences in step 3. This paper therefore inevitably focuses on these aspects.

The given steps are often collapsed into a three component information processing model of human behaviour which has ready physiological analogues: input (sense organs), processing and decision-making (central nervous system, abbreviated CNS), and motor output (muscle systems and glands). Control of movement by the CNS is complex: the cerebral cortex sends signals to both the cerebellum and the basal ganglia, which process the information and send a new set of signals back to the motor cortex. The brainstem nuclei are also involved in details of motor co-ordination. It has been suggested that the basal ganglia and cerebellum have complementary roles, with the basal ganglia initiating and controlling slow movements while the cerebellum is active in the co-ordination of fast, ballistic movements (Sage, 1977).

Motor signals from the cortex pass to the spinal cord and motor nuclei of the cranial nerves via two separate channels: the pyramidal and extrapyramidal systems. These two nerve tracts illustrate the simultaneously hierarchical and parallel-processing aspects of CNS control, for they run in parallel but interconnect at all main levels: cortex, brainstem, and spinal cord. Hence while each tract has some separate functions there is a redundancy that can be used to facilitate error correction and motor refinement. Similar redundancy and parallel processing is found at lower levels of motor control. Alpha-gamma coactivation, for example, describes the partial redundancy of neural information sent to two distinct types of motoneurons, alpha and gamma, whose axons and collaterals terminate on the main skeletal muscles and the intrafusal muscle fibers, respectively.

The organisation of behaviour has been often linked with the existence of motor action units (or equivalent concepts), and their aggregation into long chains to develop more complex movements. The validity of the concept of motor action units can be seen mirrored physiologically in the existence of command neurons, single nerve cells in invertebrates whose activation alone suffices to elicit a recognisable fragment of behaviour. The effect is achieved by excitation and/or inhibition of a constellation of motoneurons (Shepherd, 1983; Bentley and Konishi, 1978). While there are no known single cells that fully trigger complex behaviour in mammals, populations of neurons in the brains of higher animals are strongly suspected of serving a similar function (Beatty, 1975). It is therefore possible to speculate that skilled improvisers would, through practice, develop general patterns of neural connections specific to improvisational motor control.

Finally, it is of interest that neurological correlates have been recently discovered for a division of knowledge and memory into two separate categories: declarative and procedural. A degree of independence of these two types of memory (for facts or procedures) has been reported among amnesic and postencephalitic patients for some time (e.g. Milner, 1962; Brooks and Baddeley, 1976). Typically, patients cannot remember new facts, but are able to learn new motor skills over a period of time, yet without any awareness on successive days of having performed the tasks before. In recent studies, Cohen (1981) and Cohen and Squire (1981) have shown that declarative learning is linked to specific diencephalic and bitemporal brain structures. Unaware of this work, I drew a related distinction in a recent paper (Pressing, 1984a) between object and process memory, based on the rehearsal strategies of improvising musicians. As Squire (1982) has pointed out, there are parallel distinctions in earlier writings: artificial intelligence (Winograd, 1975), knowing how and knowing that (Ryle, 1949), habit memory and pure memory (Bergson, 1910), and memory with or without record (Bruner, 1969). What is suggestive about these correlations is that physiological locations for some specific cognitive skills used in improvisation might very well exist.

3. Actividades de poslectura.

a. Subrayá todos los casos de cláusulas con voz pasiva, y transformalas a voz activa.

TIP: Para este ejercicio, no olvides hacer un buen rastreo anafórico (hacia atrás) o catafórico (hacia adelante) del texto, donde puedas hallar al sujeto que realiza efectivamente las acciones de cada cláusula. También habría que tener en cuenta que habitualmente, en la voz pasiva, el sujeto real desaparece de la superficie del texto, pero puede recuperarse realizando una buena *lectocomprensión*. Cuando vuelvas a leer para realizar el ejercicio, preguntate ¿quién está realizando esta acción, realmente?

b. Observá todas las cláusulas con “I” como sujeto gramatical. ¿Para qué eligió el autor usar “I”? ¿Por qué no utilizó la voz pasiva, en su lugar?

c. Esta es una introducción. Como tal, ¿cuáles son los pasos (momentos o secciones) que tomó el autor del texto en esta sección? Tené el cuenta el contenido y la idea general del texto.

ACTIVIDAD 4. Pronunciación de CONSONANTES

a. ¿Cómo se realizan los sonidos /w/ y /j/?

b. Las palabras ‘place’, ‘quiet’ y ‘time’ comparten el mismo rasgo al comienzo de cada una, si bien se trata de distintos fonemas, es decir /p/, /k/ and /t/ correspondientemente. ¿Cuál es esa característica que comparten?

c. En obras tales como las de John Dowland, escritas en inglés desde el Barroco al Romanticismo, la pronunciación de /r/ debería hacerse como en Historical Received Pronunciation. ¿Cuáles serían las otras pronunciaciones de /r/, p. ej. en Received Pronunciation y en American Standard o General American Pronunciation?

d. Elegí entre I) y II).

I) Transcribí el extracto de “Dowland” (abajo), o bien

II) Transcribí una obra apropiada para General American, sin exceder 15 versos.

Come again! sweet love doth now invite
Thy graces that refrain
To do my due delight,
To see, to hear, to touch, to kiss, to die,
With thee again in sweetest sympathy.

Come again! that I may cease to mourn
Through thy unkind disdain;
For now left and forlorn
I sit, I sigh, I weep, I faint, I die
In deadly pain and endless misery.

[...]
Gentle Love, draw forth thy wounding dart,
Thou canst not pierce her heart;
For I, that do approve
By sighs and tears more hot than are thy shafts
Did tempt while she for triumph laughs.

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 1

- Más práctica en GA: <https://soundsofspeech.uiowa.edu/login>
- Más sobre Voz Pasiva: <http://www.ego4u.com/en/cram-up/grammar/passive>
- Identificá voz activa y pasiva en inglés aquí (las respuestas aparecen a la derecha): https://www.englishclub.com/grammar/verbs-voice_quiz.htm
- Juegos: <http://www.englishmedialab.com/GrammarGames/football/passive%20voice/passive%20voice.html>



RESONATE WITH MUSIC TEXTS 3

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 3

UNIDAD 2

EL RESUMEN ACADÉMICO I (*ABSTRACT*)

En las próximas dos unidades, trabajarás con resúmenes académicos (*abstracts*). Los resúmenes son importantes para el rastreo de temas o tratamientos de temas relevantes, como también para el rastreo de autoras (y autores) que iluminen la tarea de pensar y llevar a cabo el trabajo final de grado en la Licenciatura en Interpretación Musical.

ACTIVIDAD 1

1. Actividad de Prelectura

Recordá los momentos o pasos que vimos en el primer capítulo de un libro de música. ¿Esperás encontrar los mismos pasos en un resumen o *abstract*, o alguna diferencia?

2. Actividad *on the fly*

Habitualmente, los títulos en un *abstract* sintetizan claramente de qué trata el *paper* (artículo académico). Después de leer el resumen, ¿cómo es que se relacionan cada uno de los elementos del título?

Music, Cognition, Culture, and Evolution

ABSTRACT: We seem able to define the biological foundations for our musicality within a clear and unitary framework, yet music itself does not appear so clearly definable. Music is different things and does different things in different cultures; the bundles of elements and functions that are music for any given culture may overlap minimally with those of another culture, even for those cultures where “music” constitutes a discrete and identifiable category of human activity in its own right. The dynamics of culture, of music as cultural praxis, are neither necessarily reducible, nor easily relatable, to the dynamics of our biologies. Yet music appears to be a universal human competence. Recent evolutionary theory, however, affords a means for exploring things biological and cultural within a framework in which they are at least commensurable. The adoption of this perspective shifts the focus of the search for the foundations of music away from the mature and particular expression of music within a specific culture or situation and on to the human capacity for musicality. This paper will survey recent research that examines that capacity and its evolutionary origins in the light of a definition of music that embraces music’s multifariousness. It will be suggested that music, like speech, is a product of both our biologies and our social interactions; that music is a necessary and integral dimension of human development; and that music may have played a central role in the evolution of the modern human mind.

Mucha gente concibe el resumen como un mini-artículo, es decir, como una versión abreviadísima de lo que será un trabajo, informe o artículo publicable, de cada una de sus secciones más importantes.

Así, deberá contener:

- **Introducción**
- **Materiales y métodos**
- **Resultados**
- **Discusión**

También debe indicar los objetivos principales y el alcance de la investigación, una descripción de los métodos empleados, resumen de los resultados y las conclusiones más importantes. En artes y en humanidades, el resumen académico no necesariamente se parece a un resumen de otras disciplinas; sin embargo, podemos predecir una estructura organizada aproximadamente en esos términos.

3. Actividades de poslectura.

I. Estructura y organización del resumen (abstract).

- a. Con corchetes, marca el comienzo y el final de cada sección del resumen.
- b. ¿Cuál es el objetivo principal del abstract?

- c. ¿Cuál es su alcance?

- d. La palabra 'yet' se utilizó dos veces. ¿A qué tipo de categoría léxico-gramatical (*part of speech*) pertenece? Marcalas en un círculo y explica lo que significan o cómo se han usado en su contexto.



II. Gramática: nominalizaciones

¿Qué es una nominalización? Una construcción gramatical que conlleva la transformación de un verbo o un adjetivo (u otra categoría gramatical) a un sustantivo o frase sustantiva, también llamada sintagma nominal (*noun phrase*).

A veces, no es muy obvio desde cuál categoría gramatical parte, pero notamos que la categoría gramatical sustantivo o frase sustantiva, que habitualmente refiere a cosas, personas o entidades abstractas, no puede tomarse literalmente como una entidad o sustancia, p. ej. ‘*multifariousness*’ en el texto anterior.

Verb to Noun examples:

- found → foundation
- adopt → adoption
- focus → (the) focus
- search → (the) search
- express → expression
- define → definition
- interact → interaction
- develop → development
- evolve → evolution

Adjective to Noun examples:

- competent → competence
- dynamic → dynamics
- capable → capacity

Utilizar una nominalización genera cambios en la estructura de la oración, si se la elige en lugar de un verbo o un adjetivo. También suele generar un cambio de registro, hacia la formalidad y densidad léxica. Puede ofrecer ventajas a nivel expresivo, salvo que sobreabunden –en ese caso, la existencia de muchas nominalizaciones puede hacer que el texto sea muy difícil de comprender. Esto sucede a veces en el discurso científico-académico, en el afán de expresar más contenido en menos palabras.

Las nominalizaciones son útiles si:

- Constituyen el sujeto que refiere a una oración anterior, contribuyendo a la cohesión (el entramado) del texto.
- Nombran el objeto del verbo, p. ej. puede ser mejor decir “I don’t understand his intention” que “I don’t understand what he intends”.
- Abrevia frases como “the fact that...”
- Sirve para evitar redundancias o repeticiones de conceptos.
- Expresa ideas que solamente pueden aparecer como sustantivos (p. ej. musicality, revolution, taxation, abortion, love, life)

Otros ejemplos:

- a) **We must select** new members of the college orchestra. >>>> **A need** exists for new members of the college orchestra.
- b) The Director **may approve** of it ahead of time. >>>> There is a **possibility** of prior approval.
- c) The board **reviewed** and reported on the matter efficiently. >>>> There was an **efficient review and report** on the matter.

1. ¿Qué efectos tiene la versión nominalizada sobre el sujeto-actor de la acción verbal? Compará las versiones antes y después de nominalizar.

2. ¿Qué similitudes encontrás entre la nominalización y la voz pasiva?

3. Volvé a ver actividad 2, en la unidad 3 de LEFE 2. ¿Cuántas nominalizaciones encontrás en aquel texto? Marcarlas con un círculo ¿Hay casos de voz pasiva también? Subrayalos.



SECCIÓN 3

d. Gramática: verbos modales 2

Recordemos que los verbos modales siempre funcionan como un **grupo verbal** con otro verbo.

Significados de la modalidad:

- Algunos verbos modales expresan **habilidad**, como por ejemplo '*can*', '*could*' o 'be able to' en "She can play basso continuo".
- Otros verbos modales expresan **probabilidad**, como por ejemplo '*may*', '*might*' en "The band may not attend the next concert"; **certeza u obligación** '*must*' en "That must be the best voice I've ever heard"; **certeza** de que algo **no** es el caso como con '*can't*' en "The composer can't be older than 42".
- A veces, '*can*' y '*must*', junto a '*should*' expresan formas de **permiso, prohibición o sugerencia**, respectivamente. Y sus formas negativas expresan lo opuesto: '*can't*' y '*mustn't*' pueden expresar **prohibición**, mientras que '*shouldn't*' una **recomendación negativa**. Ejemplos: "You mustn't start playing before you warm up"; "The class shouldn't stay indoors for over three hours."
- '*Will*' tiene muchos usos: para **futuro predictivo**, para **promesas**, para **pedir un favor**, para **acompañar una condición**, entre otros. Ejemplo: "I won't be late again" expresa una promesa. "If it doesn't rain, I'll drive to the mountains" acompaña la condición en la primera cláusula.

Forma del pasado:

- Todos estos matices de los verbos modales (habilidad, prohibición, permiso, probabilidad, certeza, recomendación) tienen una forma de pasado: usamos el **verbo modal + (not) + have + participio pasado del verbo**.
- Ejemplos: "I *shouldn't have played* that song at the wedding" expresa un lamento o auto-reproche. "The composer *can't have been* older than 42 in 2010" expresa mi certeza de que el compositor no pasaba de 42 años en una fecha dada, en el pasado.

Aplicación: ¿qué tipo de significado expresan las oraciones a continuación?

1. We seem **able to define** the biological foundations for our musicality within a clear and unitary framework. _____
2. This paper **will survey** recent research that examines that capacity and its evolutionary origins in the light of a definition of music that embraces music's multifariousness. _____
3. It **will be suggested** that music, like speech, is a product of both our biologies and our social interactions. _____
4. Music **may have played** a central role in the evolution of the modern human mind. _____

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 2

- Pros y contras de las nominalizaciones: <https://www.youtube.com/watch?v=dNlkHtMgcPQ>
- <http://jerz.setonhill.edu/writing/grammar-and-syntax/nominalization/>
- Más sobre verbos modales: <https://www.perfect-english-grammar.com/modal-verbs.html> y <https://agendaweb.org/verbs/modals-exercises.html>
- Más ejercitación sobre verbos modales: <https://www.khanacademy.org/humanities/grammar/parts-of-speech-the-verb/verb-aspect-and-modal-verbs/e/modal-verbs>



RESONATE WITH MUSIC TEXTS 3

LENGUA EXTRANJERA CON FINES ESPECÍFICOS 3

UNIDAD 3

EL RESUMEN ACADÉMICO II (ABSTRACT)

ACTIVIDAD 2

1. Actividad de Prelectura

Tené en cuenta el marco dentro del cual interpretamos nuestros textos (introducción a Unidad 1, *Resonate with Music Texts para LEFE 3*), y respondé las siguientes preguntas:

¿Qué audiencias (lectores meta) son típicas de los resúmenes? ¿Quiénes son típicamente quienes los escriben (autoría)? ¿Puede haber diferencias entre audiencia y autoría según el contenido del que trate el resumen? ¿Qué tipo de lenguaje retórico hay en un resumen, es decir, qué opciones tomó la persona que escribe para llegar adecuadamente a la audiencia? ¿Qué cosas no pueden faltar en un buen resumen?

2. Actividad *on the fly*

Leé cada uno de los 3 resúmenes para comprender su idea global.

3. Actividades de poslectura

Después de examinar el vocabulario transparente, y de intentar deducir el significado de las palabras desconocidas (o bien, utilizando un diccionario, en caso de ser necesario), respondé las preguntas a continuación. Por ahora, en este ejercicio, buscá generalidades o regularidades, y desestimá casos excepcionales o escasos.

SECCIÓN 1

- a) ¿Quién es la audiencia ideal de estos resúmenes?
- b) ¿Cuáles son los sujetos gramaticales de las oraciones? versus ¿quiénes realizan las acciones?
- c) ¿Qué tiempo verbal prevalece en los abstracts?
- d) ¿Hay nominalizaciones inhabituales, de alto nivel de abstracción? Subrayalas. ¿Cuál es su función?
- e) Concentrate en los conectores lógicos en estos abstracts (subrayados). ¿Cuál es su función general en los abstracts?
- f) ¿Cuál es el tema en cada resumen? (en castellano)

ABSTRACT 1

The Sounds of Poetry Viewed As Music

ABSTRACT

An extended parallel is developed between musical and prosodic structures, using the author's cognitively oriented music theory and recent work in generative phonology. As illustration, the sounds of a short poem by Robert Frost are treated entirely in musical terms. The poem is assigned a phonological stress grid and then musical grouping and meter. These structures enable a durational realization. Phonological stress also helps assign the poem's normative melodic contour. Finally, the similarities and differences in sound repetition are given hierarchical structure by means of musical prolongational theory. These formal parallels suggest a corresponding realization in brain localization and function. Evidence from the neuropsychological literature is cited in support of this view. The picture emerges that grouping, metre, duration, contour, and timbral similarity are mind/brain systems shared by music and language, whereas linguistic syntax and semantics and musical pitch relations are systems not shared by the two domains.

Keywords: Poetry and music; Music and poetry; Phonology, Generative; Frost, Robert

Fuente: Lerdahl, F. (2001). The Sounds of Poetry Viewed as Music. *Annals of the New York Academy of Sciences* 930(1):337 – 354 DOI: 10.1111/j.1749-6632.2001.tb05743.x Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/227822784_The_Sounds_of_Poetry_Viewed_as_Music [fecha de consulta: 2015, julio]

ABSTRACT 2

Theoretical Proposals on How Vertical Harmony May Convey Nostalgia and Longing in Music

ABSTRACT

Music is often associated with the emotions of nostalgia and longing. According to previous survey studies, both nostalgia and longing are among the most common emotions evoked by music (Juslin, 2011). Despite nostalgia's significance as a musical emotion, research on the specific properties of music that might contribute to this particular emotion has been scarce. A recent empirical experiment by Lahdelma and Eerola (2014) sought to explore whether single chords could be effective at conveying musical emotions to listeners, which spanned complex emotions such as nostalgia/longing. According to the results, single chords such as the minor triad, the minor seventh and especially the major seventh communicated the emotion of nostalgia effectively. The aim of the current paper is to raise several

possible explanations that might account for the ability of single chords to convey the emotion of nostalgia. In these explanations we consider cultural, music-theoretical and psychoacoustic issues, as well as their possible interactions. The three proposed candidate explanations are (1) learning, (2) intrinsic emotional connotations arising from tonal relations, and (3) clashing conventions arising from concurrent yet separate affective associations, stemming from certain triad and interval combinations. Finally, we propose experimental designs for future research to empirically test these explanations.

Keywords: *chord, vertical harmony, emotion, nostalgia, longing*

Fuente: Lahdelma, I. y Eerola, T. (2015). Theoretical Proposals on How Vertical Harmony May Convey Nostalgia and Longing in Music. *Empirical Musicology Review* 10 (3). <http://dx.doi.org/10.18061/emr.v10i3.4534>. Recuperado de <http://emusicology.org/article/view/4534> [fecha de consulta: 2017, julio]

ABSTRACT 3

The Roots of Musical Variation In Perceptual Similarity And Invariance

ABSTRACT

Perceptual similarity underlies a number of important psychological properties of musical materials including perceptual invariance under transformation, categorization, recognition, and the sense of familiarity. Mental processes involved in the perception of musical similarity may be an integral part of the functional logic of music composition and thus underlie important aspects of musical experience. How much and in what ways can musical materials be varied and still be considered as perceptually related or as belonging to the same category? The notions of musical material, musical variation, perceptual similarity and invariance, and form-bearing dimensions are considered in this light. Recent work on similarity perception has demonstrated that the transformation space for a given musical material is limited by several factors ranging from degree of match of the values of auditory attributes of the events composing the sequences, to their relations at various levels of abstraction, and to the degree that the transformation respects the grammar of the musical system within which the material was composed. These notions and results are considered in the light of future directions of research, particularly concerning the role of similarity and invariance in the understanding of musical form during listening.

Keywords: Similarity in music; Invariance in music; Musical variation; Perception of music

Fuente: McAdams, S. y Matzkin, D. (2003). En I. Peretz y R. Zatorre (Eds). *The Cognitive Neuroscience of Music*. OUP. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780198525202.003.0006. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/278798402_The_Roots_of_Musical_Variation_in_Perceptual_Similarity_and_Invariance [fecha de consulta: 2015, marzo]



SECCIÓN 2

7. Conectores de oraciones y párrafos

Un texto no es un mero conjunto de oraciones. En un texto, tiene que haber una transición de una oración a la otra, y de un párrafo a otro, para que conforme un *ensamble* total. Las oraciones, como también los párrafos, deben unirse o ligarse de modo tal que las ideas “fluyan” con claridad, sin ambigüedades, de modo tal que el texto se comprenda del mismo modo en que fue concebido. Al escribir un texto, es importante considerar a quien va a leerlo, bajo la premisa de que debemos ser amigables y facilitar — no oscurecer — la inteligibilidad de la expresión escrita. Los conectores y los marcadores del discurso son un grato recurso para apoyarnos. Son indicios del tipo de relación entre distintas nociones, oraciones o párrafos. A continuación, algunas funciones conectivas.

- adición (información añadida)
- causalidad (causa y efecto o efecto y causa, según el orden)
- citación
- clarificación
- comparación (por similitud)
- concesión
- condición
- confirmación
- contraste (por expectativas)
- contraste en acto
- contraste en la comparación
- ejemplificación
- énfasis
- especificación
- explicación extendida
- generalización
- ordenamiento de ideas

Aplicación: volvé al texto para examinar cada caso, ya que la misma expresión podría tener una función conectiva distinta en distintos textos. Explicitá la función conectora de cada palabra o frase subrayada en los 3 *abstracts* de esta unidad.

a) Abstract 1

As illustration:
And:
Then:
Also:
Finally:
Whereas:

b) Abstract 2

According to:
Despite:
As well as:
Finally:

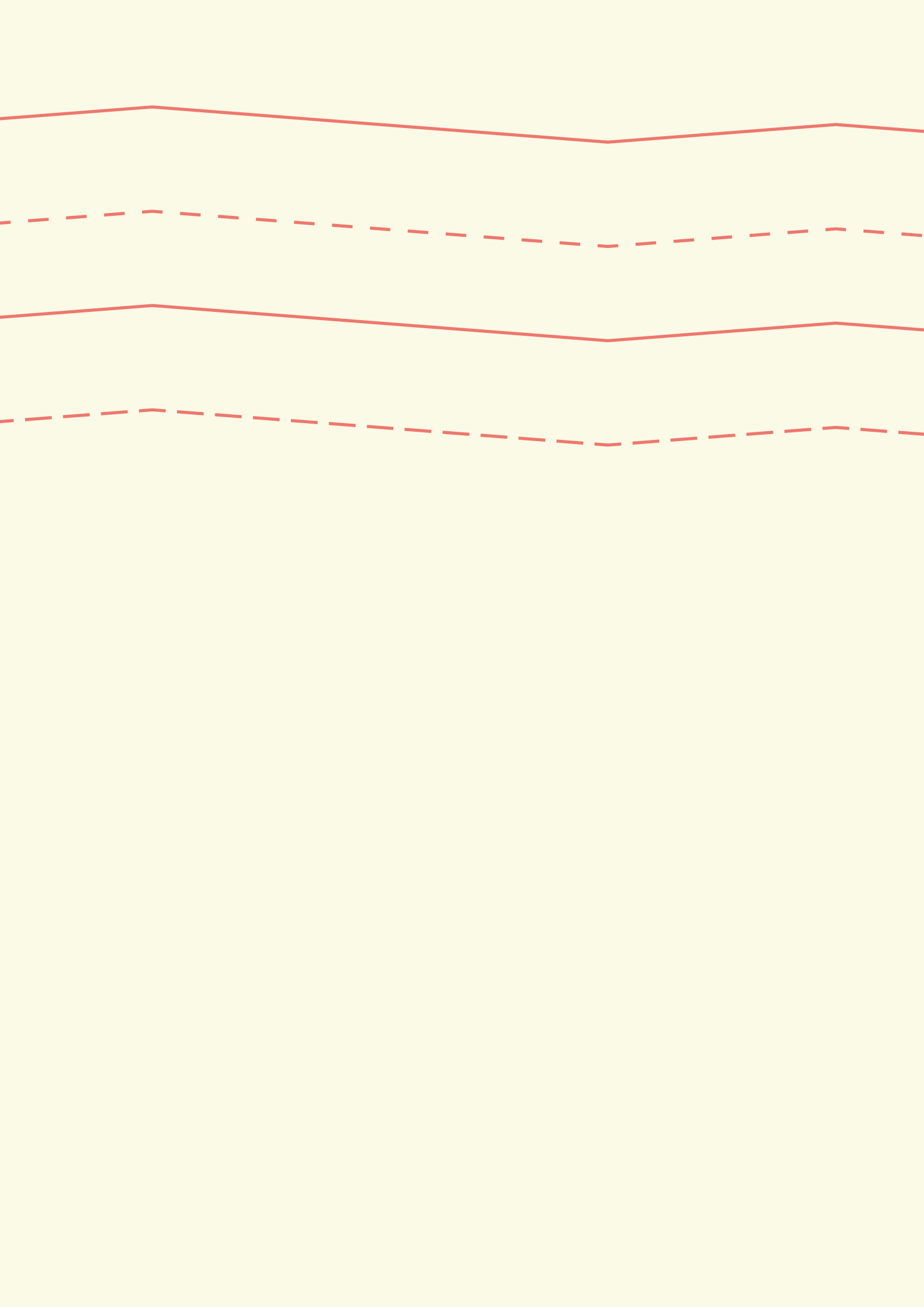
c) Abstract 3

And:
Thus:
From - to:
Particularly:

ENLACES EXTRA DE LA UNIDAD 3

Más sobre conectores y marcadores de discurso, teoría y práctica:

- <https://warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/academicenglishskills/grammar/discourse/>
- <https://staff.washington.edu/marynell/grammar/logicalconnectors.html>
- <https://www.englishgrammar.org/discourse-markers-exercise/>
- <https://agendaweb.org/grammar/conjunctions.html>
- <https://www.englishgrammar.org/sentence-connectors-exercise-2/>



Colección CUADERNOS

Esta colección tiene como objetivo colaborar en la sistematización de los contenidos generados por docentes y equipos de cátedra de cada una de las Facultades y Escuelas de la Universidad Provincial de Córdoba. La intención es posibilitar la circulación y apropiación de los mismos por todos aquellos que tengan interés en las diferentes áreas de conocimiento y saberes que contiene UPC.

La colección tiene dos series: **Cuadernos de Cátedra** y **Cuadernos Críticos**.

Los ***Cuadernos de Cátedra***, pensados como guía o mapa al recorrido del espacio curricular, con un carácter más instrumental.

Los ***Cuadernos Críticos***, destinados a profundizar y ampliar un campo de conocimiento transversal a varios espacios curriculares, donde se amplían y profundizan estos recorridos en función de las problemáticas y debates actuales.

En ambos casos es manifiesta la pertenencia y articulación entre espacios curriculares de cada una de las Facultades y unidades académicas de la Universidad Provincial de Córdoba, donde se hace explícita la identidad de UPC como un espacio plural para la construcción de conocimiento y cruce de saberes.



Este Cuaderno se terminó de editar en la
Universidad Provincial de Córdoba
en el mes de Febrero de 2022.
Córdoba, Argentina.