



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA**

**Facultad de Lenguas**

Especialización en Didáctica de las Lenguas Extranjeras

LA ENSEÑANZA DEL HOLOCAUSTO INTEGRADA A LAS CLASES DE INGLÉS COMO  
LENGUA EXTRANJERA DESDE UN ENFOQUE AICLE

Directora: Mgtr. Verónica Gebauer

Autora: Gisela Fistein

Buenos Aires, agosto de 2022

*La exigencia de que Auschwitz no se repita es la primera de todas en la educación.*

Adorno, Theodor

*There are many steps in the ladder of education. This craft is an art, with interpretations and approval, revealed and concealed aspects all woven together. It has no concept of before and after.*

Janusz Korczak

## **Agradecimientos**

Para comenzar, quisiera agradecer a mi directora de trabajo final, Prof. Mgtr. Verónica Gebauer por su comprensión, guía, paciencia y por sus valiosos aportes en todas las etapas de realización de este trabajo. También infinitas gracias a todos los docentes especialistas de los distintos cursos de la EDLE-Facultad de Lenguas UNC por su enseñanza a lo largo de la carrera.

A mi marido, Daniel, e hijas Julieta y Micaela por apoyarme largos fines de semana mientras realizaba el trabajo, a mi mamá por inculcarme la importancia de formarme constantemente y su incondicional apoyo, y a mi papá -que seguramente desde donde esté- me mira con orgullo.

Finalmente, quiero agradecer a mis colegas Eugenia Gatti, Gabriela Safranchik y Mariana Moldavsky por el tiempo dedicado a la lectura del trabajo y los valiosos comentarios realizados.

## ÍNDICE

|   |           |
|---|-----------|
| <b>I. Capítulo uno. Introducción .....</b>                              | <b>6</b>  |
| 1.1. Planteo del problema.....  | 6         |
| 1.2. Estado de la cuestión .....  | 8         |
| 1.3. Objetivos .....  | 10        |
| 1.3.1. Objetivo general .....   | 10        |
| 1.3.2. Objetivos específicos.....                                       | 10        |
| 1.4. Organización del trabajo .....                                     | 10        |
| <b>II. Capítulo dos. Marco teórico.....</b>                             | <b>11</b> |
| 2.1. Metodología AICLE.....   | 11        |
| 2.1.a. Las 4 Cs del AICLE .....   | 13        |
| 2.1.b. Cognición en AICLE.....  | 14        |
| 2.1.c. Cultura en AICLE .....   | 14        |
| 2.1.d. Lengua-comunicación en AICLE .....                               | 15        |
| 2.1.e. Contenido en AICLE.....  | 16        |
| 2.1.f. La integración del lenguaje y el contenido .....                 | 18        |
| 2.2. Enfoque AICLE y uso de las TAC.....                                | 18        |
| 2.3. Enseñanza de la Shoá.....  | 20        |
| 2.4. Secuencia didáctica utilizando enfoque AICLE.....                  | 23        |
| 2.5. Estrategias argumentativas.....                                    | 25        |
| <b>III. Capítulo tres. Metodología .....</b>                            | <b>27</b> |
| 3.1. Propuesta de innovación educativa .....                            | 27        |
| <b>IV. Capítulo cuatro. Secuencia didáctica.....</b>                    | <b>30</b> |
| 4.1. Explicación de la secuencia didáctica la vida en los ghettos ..... | 30        |
| 4.2. Plan de actividades/Modo de trabajo .....                          | 35        |
| 4.2.1. Primer encuentro .....   | 36        |
| 4.2.2. Segundo encuentro .....  | 38        |
| 4.2.3. Tercer encuentro .....   | 44        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.2.4. Cuarto encuentro .....             | 48        |
| 4.2.5. Quinto encuentro .....             | 52        |
| 4.2.6. Sexto encuentro .....              | 57        |
| 4.2.7. Séptimo encuentro .....            | 58        |
| 4.2.8. Octavo encuentro.....              | 61        |
| 4.2.9. Noveno encuentro.....              | 66        |
| 4.2.10. Décimo encuentro.....             | 67        |
| <b>V. Capítulo cinco. Conclusión.....</b> | <b>76</b> |
| <b>Bibliografía .....</b>                 | <b>79</b> |
| <b>Anexo.....</b>                         | <b>84</b> |

## CAPÍTULO I: INTRODUCCIÓN

### 1.1. Planteo del problema

Nuestra propuesta de innovación educativa se piensa para un contexto de educación en el marco de la emergencia sanitaria causada por la pandemia de Covid 19 en la continuidad pedagógica de los ciclos 2020-2021-2022. Esta catástrofe a nivel mundial generó en las sociedades de todo el mundo una crisis de dimensiones aún desconocidas en muchos aspectos, entre ellos, el educativo. El año 2020 fue testigo de la disrupción educativa más importante en la cual millones de estudiantes tuvieron que intentar continuar su educación fuera de los edificios escolares. Aun habiendo vuelto a la presencialidad en 2021, la sensación de incertidumbre permanece como así también la posible intermitencia en la continuidad pedagógica de manera presencial. Mariana Maggio (2021), en su libro *Educación en Pandemia*, se pregunta: “¿Necesitamos un marco para educar en tiempo de pandemia?”, a lo que responde que probablemente así sea, pero que su intención es “presentar uno para reinventar la educación capturando las oportunidades que se abrieron en estos tiempos de pandemia” (p.108). Dentro de este marco de reinvención de la tarea docente es que diseñamos nuestra propuesta de innovación educativa para ser realizada de manera virtual o presencial.

Los interrogantes a partir de los cuales surge nuestra propuesta de innovación educativa son los siguientes: ¿cómo puede la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (de ahora en adelante: AICLE) beneficiar el proceso de aprendizaje de alumnos de una escuela judía secundaria de la ciudad de Buenos Aires, que poseen un nivel B2 del idioma inglés? En el marco de la pospandemia, ¿qué actividades podrían promover el aprendizaje del inglés como lengua extranjera (de ahora en adelante: ILE) integrado al enfoque AICLE, utilizando una plataforma de enseñanza online? Teniendo en cuenta que el enfoque comunicativo tiene como premisa el uso contextualizado de la lengua: ¿cómo impacta en el aprendizaje de ILE la contextualización de los contenidos en una temática socioemocionalmente significativa para los alumnos de la escuela, como lo es el Holocausto, utilizando una plataforma virtual? Abordar la temática del Holocausto en las escuelas como parte de una política educativa es una manera de ejercer la memoria. Como cuestiona Primo Levi (2002), sobreviviente de la Shoá, en su poema “Si esto es un hombre”: “¿En qué se ha convertido el hombre después de la experiencia

concentracionaria?, ¿hay hombre después de esa experiencia? Levi culmina su poema exigiendo recordar siempre las cosas que sucedieron en un período histórico tan aberrante: “Les ordeno grabarlas en su corazón”.

Nuestro trabajo se basa en tres premisas. En primer lugar, el aprendizaje de la lengua extranjera podría ser más efectivo utilizando la metodología AICLE, en este caso tomando como eje un contexto histórico específico, a través del uso de una plataforma online de enseñanza. En efecto, la enseñanza de ILE en un mundo globalizado exige constantes innovaciones en los marcos metodológicos y recursos didácticos que se utilizan para su abordaje.

En segundo lugar, ante la posible intermitencia de la presencialidad, en la que se maximizan las instancias de aprendizaje de la lengua extranjera, y debido a la alternancia de clases virtuales y presenciales, la plataforma Wix, de acceso gratuito, serviría como soporte para el diseño de una secuencia didáctica con la finalidad de que los estudiantes de nivel B2 desarrollaran competencias argumentativas.

En último lugar, para las instituciones de la comunidad judía, la enseñanza de contenidos lingüísticos propios del nivel B2 podría ser más efectiva al realizarse en un contexto significativo, como lo es el Holocausto. La temática referida moviliza a los alumnos, ya que los conecta con historias de genocidio, matanza, odio y discriminación pero, a la vez, los forma y fortalece como ciudadanos críticos capaces de ejercitar “la construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos” (Ley de Educación Nacional N<sup>o</sup> 26.206, 2006, p. 19).

Ahora bien, una de las dificultades que enfrentan los docentes que utilizan la metodología AICLE es el escaso repertorio de material disponible, por lo cual el presente trabajo final de EDLE pretende aportar material innovador sobre la enseñanza del Holocausto a partir de un enfoque AICLE y utilizando como soporte la plataforma online Wix.

A través de este trabajo intentamos contribuir al área de Didáctica del inglés a partir de una propuesta de innovación educativa sobre la enseñanza del Holocausto desde un enfoque AICLE y a través del uso de la plataforma Wix o presencialmente. De esta manera nos proponemos propiciar el uso de la lengua extranjera como vehículo para expresar un contenido y, en nuestro caso, desarrollar estrategias argumentativas, y no solo como una entidad en sí misma. La siguiente propuesta de innovación educativa intenta articular la importancia del aprendizaje contextualizado de ILE y la producción de material novedoso.

## 1.2. Antecedentes

De acuerdo con lo relevado, existe una gran cantidad de investigaciones acerca de la importancia de la enseñanza del Holocausto en distintos contextos. Al delimitar la búsqueda a investigaciones que enmarquen la enseñanza del Holocausto como parte de los contenidos de cursos de inglés como lengua extranjera, se encontró escaso material.

Uno que resulta relevante está constituido por una investigación realizada por Simone Hofer (2015). El objetivo de dicho trabajo es mostrar cómo un cómic, *Maus*, puede utilizarse como recurso válido para la enseñanza de ILE y del Holocausto. A la vez, pretende demostrar el valioso rol de la enseñanza del Holocausto en las clases de ILE y cómo la metodología AICLE legitima la enseñanza del Holocausto en contextos ILE. La investigación concluye que enseñar sobre el Holocausto, a pesar de ser inusual en las clases de ILE, ha resultado ser un terreno sumamente fértil para desarrollar el componente comunicativo y ha aportado un contexto significativo para la enseñanza de la lengua extranjera, tal como predica el marco metodológico AICLE. Es justamente en estos aspectos en los cuales el trabajo de Hofer se relaciona con nuestra investigación: enseñanza del Holocausto en las clases de ILE utilizando la metodología AICLE.

En el trabajo titulado “Ciencias Sociales Aplicadas en el Aprendizaje del Inglés a través del Enfoque CLIL” (García Acevedo, 2020), García describe actividades que implementó con el apoyo del instrumento diario de campo como estrategias didácticas que aportan al desarrollo de la metodología AICLE en la enseñanza de las ciencias sociales. Estas actividades se apoyan en el poder transformador de las TICS para el aprendizaje de la lengua extranjera. La pregunta de investigación de la cual parte la autora refiere a cómo lograr la motivación y la integración lingüística para mejorar el proceso de aprendizaje por medio de un enfoque transversal entre las ciencias sociales y el ILE con un enfoque CLIL. Este trabajo se relaciona con nuestra investigación en la transversalización de la enseñanza de ILE con una de las disciplinas de las ciencias sociales: la Historia.



En relación con el diseño de secuencias didácticas en lengua extranjera en plataformas web encontramos un trabajo significativo: “Diseño, desarrollo y evaluación de material didáctico web para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños de siete años” (Balanta Zamora, 2020). A lo largo de esta investigación el autor se propone el diseño, el desarrollo, la implementación y la evaluación posterior del material didáctico web “La Aventura del Saber y Explorar el Español como Lengua Extranjera”. El autor concluye que la propuesta tuvo un impacto muy positivo especialmente en la motivación de los alumnos y ayudó a la sistematización y estandarización del proceso de enseñanza del español como lengua extranjera.

Resulta relevante también el trabajo “Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE) en la educación infantil” (Almodóvar Antequera, Gómez Parra, 2017), ya que ofrece una propuesta metodológica que se basa en el marco metodológico AICLE para diseñar material bilingüe. Los últimos dos trabajos sirven como antecedentes para nuestra investigación ya que se refieren al desarrollo de secuencias didácticas en soportes tecnológicos.

Los antecedentes citados refieren al valor que significa utilizar contextos históricos para la enseñanza de ILE en el nivel medio, ya que el aprendizaje transversal entre materias motiva a los alumnos a utilizar la lengua de manera más natural en contextos que son de su interés. El uso de soportes tecnológicos para presentar las secuencias didácticas de AICLE aporta a la motivación de los alumnos y la posibilidad de trabajar de manera interactiva.

### **1.3. Objetivos**

#### **1.3.1. Objetivo general**

Para el presente trabajo nos propusimos diseñar una secuencia didáctica dirigida a alumnos con nivel B2 de inglés que cursan los últimos años de secundaria de una escuela judía de CABA. Dicha secuencia está enmarcada en la metodología AICLE y utiliza como soporte la plataforma Wix, en la cual se contextualiza la enseñanza de ILE con contenidos históricos.

### **1.3.2. Objetivos específicos**

El objetivo general presentado aquí arriba se desglosa en los siguientes objetivos específicos:

- (a) Favorecer la adquisición y el desarrollo de habilidades de pensamiento superior, como estrategias argumentativas y léxico relevante, a partir de un acontecimiento histórico significativo y familiar para alumnos de una escuela judía de CABA que cursan los últimos años de secundaria con nivel B2, como lo es el Holocausto.
  
- (b) Diseñar una secuencia didáctica sobre la plataforma Wix que integre contenidos lingüístico-argumentativos del nivel B2 con contenidos sobre el Holocausto.

### **1.4. Organización del trabajo**

El presente trabajo está organizado de la siguiente manera: comenzamos por definir los conceptos esenciales de la metodología AICLE utilizada para la enseñanza de Historia, más específicamente la vida en los ghettos. En el capítulo siguiente, describimos el marco metodológico y luego, dedicamos el cuarto capítulo al diseño de la secuencia didáctica. En el capítulo cinco plasmamos las conclusiones y, finalmente, incluimos un anexo que contiene una guía docente con las respuestas a las actividades propuestas en la secuencia y sugerencias sobre cómo realizarlas.

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

El marco teórico del presente trabajo comienza por definir el concepto de AICLE, los beneficios de la metodología AICLE para el aprendizaje de ILE y cómo complementa el enfoque AICLE al método comunicativo. Incluimos también una definición de estrategias argumentativas. Graddol (2006) describe a AICLE como “the ultimate communicative methodology” (p.86), es decir, como la principal metodología comunicativa. El método comunicativo implicó un avance respecto de una metodología de enseñanza holística, pero resultó insuficiente para proveer un marco auténtico para el aprendizaje de ILE. Este propósito fue alcanzado con la aparición de la metodología AICLE en la década de 1990. En este marco teórico incorporamos una conceptualización del diseño de secuencia didáctica de las lenguas extranjeras con el enfoque AICLE y el uso de las tecnologías para el aprendizaje y el conocimiento (de acá en adelante: TAC). La secuencia didáctica que presentamos en este trabajo final se basa en dicho marco.

### 2.1. Metodología AICLE

El término AICLE es acuñado por primera vez en 1994 en el contexto europeo de enseñanza de lenguas y en respuesta al fenómeno de la globalización, que demanda una educación integrada. Se describe como “una forma moderna de equipar al alumno con aprendizajes y habilidades adaptados a la era global” (Mehisto, P.; Frigols, M.J., & Marsh, D., 2008, p.11). Coyle, D., P. Hood & D. Marsh (2010) definen el enfoque AICLE como “un enfoque educativo con un doble objetivo, en el que se utiliza un idioma adicional para el aprendizaje y la enseñanza de los contenidos y el lenguaje” (p.1). Es decir que, tanto la enseñanza de la lengua extranjera (de ahora en adelante: LE) como el contenido histórico en este caso, son igualmente importantes y, según la actividad, se pone el foco en una o en el otro. Con el fin de lograr este doble objetivo, se necesita una metodología mediante la cual los contenidos no lingüísticos no sean enseñados *en* una LE sino *con* y *mediante* la LE (Eurydice, 2006, p.8). De esta manera, se crea en los alumnos la necesidad de comunicarse en un contexto real y significativo y la lengua deja de ser un medio para ilustrar el uso de una estructura gramatical. Al combinar el enfoque comunicativo con AICLE, se corre el foco de la forma a la función y el fin es que los alumnos experimenten la LE utilizándola con sentido y así logren el dominio del idioma por medio de la exposición a

aportes comprensibles en contextos significativos. Debido al elevado contacto, los alumnos adquieren la LE de manera casi incidental y utilizan la lengua dándole sentido. El enfoque AICLE brinda la posibilidad de usar el idioma como una herramienta para el aprendizaje de la LE en lugar de ser este el verdadero propósito del contexto de aprendizaje.

Mehisto et al. (2008) describen las características fundamentales de la metodología AICLE de la siguiente manera:

- Enfoque múltiple: feedback y aprendizaje basado en la integración del contenido y la lengua.
- Contexto de aprendizaje enriquecedor y seguro: mejora de la autoestima de los alumnos, uso de contextos reales de aprendizaje y experimentación.
- Autenticidad: conexión entre lo trabajado en clase y la vida de los estudiantes.
- Aprendizaje activo: asignación de rol protagonista para los alumnos y de facilitador para el docente.
- Andamiaje: construcción de nuevo aprendizaje basado en las habilidades, los intereses y las experiencias de los alumnos. Se atienden los distintos estilos y ritmos de aprendizaje y se estimula a los alumnos a producir el idioma más allá de los contextos en los que se sienten cómodos.
- Cooperación: participación de toda la comunidad escolar al intentar involucrar a profesores, padres y alumnos.

(Mehisto et al. 2008, p. 29)

Más allá de que existan distintas variantes de AICLE adaptadas al contexto donde se utilizan, podemos definir cinco principios relacionados entre sí que reflejan los elementos centrales del paradigma metodológico AICLE: el contenido definido previamente en la currícula, la lengua que se usa como medio de comunicación en el aula y para el desarrollo de estrategias cognitivas, el aprendizaje que incluye el desarrollo de destrezas cognitivas de orden inferior y superior, la cultura inherente a la LE y el contexto que debe ayudar a los alumnos a adquirir una visión multicultural.

El enfoque AICLE implica una visión holística en la que se integra el aprendizaje de contenidos y la LE. A continuación, explicamos “las 4 Cs” del AICLE (Coyle 2007; Coyle et al., 2010): el desarrollo cognitivo, el contenido, la cultura y la comunicación, que dan cuenta de cómo la interrelación simbiótica entre estos elementos da lugar a pedagogías que posibilitan la integración de contenido y lengua.

### 2.1. a. Las “4 Cs” -the 4 Cs Framework- del AICLE

La siguiente imagen detalla la trama de relaciones entre los cuatro elementos que integran el marco conceptual diseñado por Coyle (2007), y los cuales han de ser tenidos en cuenta para planificar las clases utilizando la metodología AICLE.

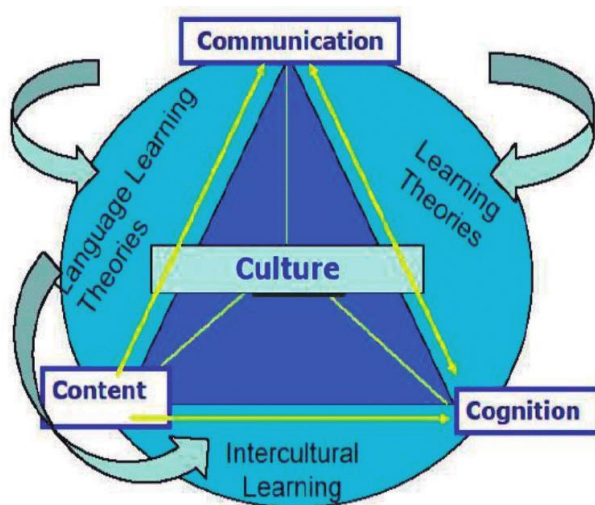


Figura 1

Desde esta perspectiva, AICLE implica aprender a usar el lenguaje apropiadamente mientras se usa el idioma para aprender efectivamente.

Los cuatro pilares fundamentales que impulsan el modelo AICLE son: contenido, cognición, comunicación y cultura.

El principal objetivo de AICLE es el contenido, que se opone a la forma. Para adquirir nuevos conocimientos y habilidades, los alumnos necesitan acceder a la nueva información y a la vez conectar esa información con sus conocimientos, habilidades y actitudes previas. Además, la creación del nuevo significado es un proceso personal y social (cultura/comunidad). Los nuevos

conocimientos y habilidades se desarrollan a través del análisis personal y cooperativo (cognición) y de un proceso comunicativo (comunicación).

### **2.1.b. Cognición en AICLE**

AICLE es efectivo si desafía a los alumnos a pensar, analizar y comprometerse con habilidades de pensamiento de orden superior. AICLE permite a los individuos construir sus propios conocimientos y ser desafiados, sin importar su edad o habilidad” (Coyle, D. 2007). Incluimos en la secuencia didáctica actividades graduadas que apuntan a desarrollar desde las habilidades de pensamiento de orden inferior, como recordar y entender, hacia las de orden superior, tales como crear, evaluar y analizar. “El alumno construye su propio conocimiento a partir de conocimientos previos, habilidades, intereses o experiencias. Los estudiantes analizan los logros individualmente, con otros estudiantes o con el profesor y trabajan para fijar nuevos objetivos. Los alumnos sintetizan, evalúan y aplican conocimientos y habilidades adquiridas en las diferentes asignaturas” (Mehisto et al., 2008, p. 31).

En AICLE, los estudiantes desarrollan habilidades cognitivas, en el caso de nuestra propuesta, estrategias argumentativas, al mismo tiempo que las habilidades de lenguaje mediante propuestas que los desafían a utilizar una variedad de habilidades de pensamiento.

### **2.1.c. Cultura en AICLE**

Como docentes, también resulta importante fomentar la tolerancia y la comprensión entre culturas. La cultura debe jugar un papel fundamental al utilizar la metodología AICLE. En primer lugar, como motivación para la reflexión y apreciación de la cultura propia, y después para el desarrollo de una competencia intercultural. Por medio del conocimiento de la cultura propia y la de otros, surge una capacidad para adaptarse al entorno cultural basada en la empatía y la visión abierta y flexible de otras culturas. Esto posibilita en nuestros alumnos el desarrollo de conductas culturalmente apropiadas y ajustadas a diferentes contextos interculturales. De esta manera se promueve la tolerancia hacia lo diferente, la curiosidad por aprender sobre otras culturas y lo que nos rodea más allá de nuestro contexto más cercano.

Mehisto et al. (2008), utilizan el término “comunidad” en lugar de “cultura” para reflejar el vínculo entre el aprendizaje en el aula y el contexto social más amplio de aprendizaje. Debemos trabajar para que los estudiantes sientan que ser miembros de una comunidad de aprendizaje es enriquecedor ya que mediante el trabajo con la metodología AICLE aumenta su habilidad para trabajar en grupo y en la comunidad, y los alumnos logran encontrar el equilibrio entre sus intereses personales y los de los demás. Los profesores, estudiantes y la comunidad educativa son compañeros en la educación. AICLE ayuda a los alumnos a “definir su rol en el aula y en su contexto local y global” (Mehisto et al. 2008, p. 31). Teniendo en cuenta este aspecto, incluimos en nuestra secuencia didáctica actividades con diversas agrupaciones con el fin de enriquecer la tarea de los alumnos, como así también la búsqueda dentro de la comunidad de referentes, aparte del docente, que puedan aportar conocimiento valioso sobre el tema.

#### **2.1.d. Lengua/comunicación en AICLE**

Asumiendo que en los entornos AICLE los alumnos deben avanzar en el aprendizaje tanto de la lengua como del contenido, podemos afirmar que el uso de la lengua para aprender es tan importante como aprender a usar la lengua. Sin embargo, el aprendizaje de contenidos no siempre está coordinado con la lengua necesaria para abordarlos. En este sentido, Snow, Met y Genesee (1989) sugieren identificar *content obligatory language* (lenguaje de contenido obligatorio) necesario para que se dé el aprendizaje de contenidos y *content compatible language* (lenguaje de contenidos compatible), que permite a los docentes secuenciar los objetivos de aprendizaje de la lengua y de los contenidos.

El contenido marca las necesidades del lenguaje, es por ello que Coyle et al. (2010) señalan la importancia de reformular el aprendizaje de la LE y proponen analizar las demandas lingüísticas del contenido considerando lo que denominan “el tríptico de las lenguas”. Según los autores, hay tres tipos de lenguaje en el aula AICLE:

- *Language of learning* (lengua de aprendizaje), relacionado con el análisis del contenido temático, que tiene en cuenta las demandas del programa de estudio relacionadas con la gramática, el vocabulario, las estructuras, funciones, etc.

- *Language for learning* (lengua para el aprendizaje), que permite construir un repertorio de habilidades como describir, evaluar, argumentar, vinculado a las habilidades meta cognitivas y del habla para aprender en contextos reales.
- *Language through learning* (lengua a través del aprendizaje), que se produce gracias al aprendizaje del conocimiento y el desarrollo de las habilidades cognitivas y del lenguaje. El aula AICLE demanda un nivel de diálogo, interacción y argumentación que es diferente de aquel del aula tradicional.

Un aspecto clave en los entornos AICLE es el énfasis en la comunicación e interacción, lo cual implica una mejora en la competencia lingüística del alumno y ayuda a desarrollar habilidades de comunicación oral. Los alumnos y docentes co-construyen y negocian el significado.

Aprender la LE por medio del contenido, en este caso histórico, implica un contexto comunicativo real. La LE, por tanto, se usa para aprender y comunicarse. Es por este motivo que es fundamental apoyar los procesos de interacción para promover y garantizar la retroalimentación necesaria que permita la comprensión del contenido y el desarrollo de la LE.

No existen docentes de AICLE como tal, sino que pueden estar a cargo de las clases con esta metodología docentes de las materias o de LE, en ambos casos adoptando nuevos roles. En nuestra secuencia didáctica, la docente a cargo es la de la asignatura Inglés. Previo al diseño de la secuencia, trabajamos en conjunto con profesionales del Departamento de Estudios Judaicos, más específicamente de Historia Judía, para conocer qué estudiaron los alumnos previamente y así partir de los conocimientos que los alumnos ya tienen, elegir la temática acorde al plan de estudio, acordar la forma de abordar los contenidos y seleccionar material.

### **2.1.e. Contenido en AICLE**

“En el centro de todo proceso de aprendizaje se sitúa el contenido y la adquisición de conocimientos y habilidades. Contenido es el tema o la temática del proyecto” (Coyle, 2007). Se trata de contenido integrado y transversal y que a la vez está unido a la comunidad dentro y fuera del aula.

Esto implica la progresión en el aprendizaje de contenido, habilidades y entendimiento de determinados elementos definidos en los programas de estudio, en los cuales se debe definir qué



enseñar y cómo hacerlo. En relación a la pregunta sobre qué enseñar en el contexto de nuestra propuesta, seleccionamos contenidos relacionados con la Shoá, más específicamente la vida en los ghettos. Con respecto a cómo enseñarlo, el enfoque AICLE exige un escenario de interacción entre el alumno y el docente que debe estar mediado por un aprendizaje apoyado o *scaffolded* (andamiado). Este andamiaje lo brinda algo o alguien que sirve de referente para ese aprendizaje: el profesor, los compañeros o los recursos que se utilizan.

Vygotsky (1978) denominó a este proceso “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Este término describe la situación de aprendizaje en la que el aprendiz, partiendo de su nivel cognitivo, puede enfrentar nuevos aprendizajes, retos cognitivos, siempre que estos tengan el nivel y apoyo (*scaffolding*) necesarios. Por tanto, el rol del docente no es enseñar, propiamente dicho, sino más bien apoyar esos retos cognitivos de los estudiantes con las estrategias psicológicas, pedagógicas y metodológicas más adecuadas.

Los docentes en contextos AICLE necesitan tener un profundo conocimiento de una taxonomía cognitiva como herramienta para el diseño de los objetivos de aprendizaje y el diseño de las tareas más adecuadas según el nivel de desarrollo cognitivo de sus estudiantes. Una taxonomía útil para este fin es la de Bloom (1956), que define una jerarquía de objetivos educativos relacionados a determinadas habilidades de pensamiento, agrupadas en dominios cognitivos. La taxonomía parte de la premisa de que el estudiante avanza desde su dominio de las habilidades de pensamiento inferiores y va avanzado hasta la adquisición de las habilidades cognitivas superiores.

Anderson y Krathwohl (2001) presentan una versión revisada de esta taxonomía con dos modificaciones importantes. La primera tiene que ver con el reemplazo de sustantivos, para calificar los dominios, por verbos y la inclusión de verbos de objetivos educativos acordes con la sociedad del conocimiento. La segunda se refiere al cambio del orden en los dos dominios superiores de la taxonomía: mientras que Bloom (1956) sitúa a la síntesis en el penúltimo lugar y la evaluación en la punta de la pirámide, Anderson y Krathwohl (2001) sitúan a la evaluación en penúltimo lugar y la creación en el nivel superior de la pirámide.

En las propuestas AICLE se debe promover el desarrollo de las destrezas cognitivas de orden superior (HOTS en inglés: *higher order thinking skills*), ofreciendo a los estudiantes una estrategia de trabajo que favorezca la interacción, el trabajo colaborativo y cooperativo y la resolución de problemas o tareas de aprendizaje. La propuesta didáctica diseñada en el presente

trabajo apunta al desarrollo de estrategias argumentativas, entendida la argumentación como una destreza cognitiva de orden superior, como expresan Crowell y Kuhn (2014): “Se considera a la argumentación como una habilidad de pensamiento superior que debe desarrollarse en los alumnos en el marco de la expresión de sus ideas y creencias”. Además, se debe asegurar un espacio para la reflexión meta cognitiva para fomentar el trabajo autónomo e independiente característico de entornos AICLE.

### **2.1.f. La integración del lenguaje y el contenido**

Hemos mencionado dos estrategias fundamentales para llevar a cabo el aprendizaje de la lengua y del contenido en entornos AICLE: el análisis de las demandas lingüísticas y el análisis de la demanda cognitiva de la tarea. Sin embargo, para que ambos aprendizajes se den de manera “integrada”, esas estrategias deben estar relacionadas y planificadas en torno a dos procesos: la interacción y la retroalimentación. Ambos procesos son imprescindibles en AICLE para garantizar el aprendizaje.

El docente debe asumir el rol de facilitador de los procesos de interacción y comunicación para lograr la participación de todos los alumnos.

Además de los dos grandes objetivos de la metodología AICLE-contenido y lengua- existe también otro elemento: el desarrollo de estrategias de aprendizaje.

El objetivo definitivo de las iniciativas AICLE es crear un contexto y ambiente que favorezcan la adquisición de:

- niveles académicos apropiados en asignaturas aprendidas a través de AICLE;
- niveles apropiados de fluidez y competencia en escucha, habla, lectura y escritura;
- comprensión y apreciación de las culturas asociadas con AICLE y su lengua materna;
- estrategias sociales y cognitivas necesarias para el éxito en un mundo en constante cambio.

(Mehisto et al. 2008, p. 12)

## **2.2. Enfoque AICLE y uso de las TAC**

Las generaciones nacidas entre los años 1990 y la actualidad se exponen a la tecnología a edades cada vez más tempranas y desarrollan una cierta mentalidad que como educadores es importante podamos responder en el aula. A diferencia de la definición de aprender ahora para aplicar luego, actualmente hay un deseo de los alumnos de “aprender mientras usan y usar mientras aprenden” (Mehisto et al. 2008, p. 11). En la era moderna, está instalada la necesidad de integrar y lograr la inmediatez. La escuela como actor cultural debe atender estas demandas, a través de, por ejemplo, metodologías de aprendizaje como la AICLE integrada con el uso de las TAC. Siguiendo a Vivancos (2015), este último acrónimo evoluciona del ya conocido TIC (Tecnologías de la Información y de la Comunicación) y se define como el uso curricular y organizativo de las tecnologías, enfatizando las tareas de aprendizaje y la generación de nuevo conocimiento.

Las herramientas tecnológicas juegan un papel clave en el aprendizaje general de los alumnos y en el de las lenguas en particular. Los alumnos logran producciones más creativas y colaborativas, se incluye una gran variedad de actividades en el aula que permiten el desarrollo de habilidades de pensamiento superior (HOTS) y se potencian las competencias comunicativas en LE en diferentes contextos reales de comunicación. Por lo tanto, la metodología AICLE apoyada por las TAC puede mejorar la competencia lingüística de los alumnos, incluida la habilidad argumentativa.

El uso de las TAC en entornos AICLE presenta gran cantidad de beneficios tanto para los alumnos como para los docentes que las utilizan. Según Coalla Quidiello (2014), algunas de estas ventajas son la participación activa de los alumnos en estos contextos, el incentivo de un aprendizaje integrado, significativo e interactivo de conocimientos y tecnologías, la motivación por parte del alumnado, la promoción de actitudes positivas frente a la diversidad lingüística y cultural y la disponibilidad de gran cantidad de recursos y herramientas.

En un video, Judi Harris explica el modelo de aprendizaje TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge* y en español, Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido) y secuencia los pasos que debería seguir el docente al planificar utilizando TAC. Este debe trabajar sobre la definición de objetivos de aprendizaje, el diseño de actividades y su secuencia y, por último, la elección de tecnologías apropiadas para el desarrollo de las actividades diseñadas. La secuencia didáctica diseñada en nuestra propuesta de innovación educativa seguirá

estos pasos en cada caso focalizándose en el contenido, las formas lingüísticas y en el desarrollo de estrategias argumentativas.

El soporte virtual habilita un espacio de aprendizaje que trasciende los límites de las aulas y permite, en la situación de pandemia y pospandemia, dar continuidad pedagógica. La plataforma da la posibilidad, a la vez, de incorporar herramientas innovadoras y actividades que motivan a los alumnos. Para la enseñanza de estrategias argumentativas, y dada la alternancia entre clases presenciales y virtuales, la plataforma sirve como soporte para alojar actividades con el objetivo de introducir y practicar, de manera interactiva y colaborativa, vocabulario y estructuras con el fin de enriquecer las habilidades argumentativas de los alumnos.

### **2.3. Enseñanza de la Shoá**

Es importante aclarar el uso de los términos “Holocausto” y “Shoá”. Si bien no hay consenso sobre cuál es el término correcto que debería utilizarse, etimológicamente, la palabra Holocausto deriva del griego *Holókauston*. Esta palabra griega hace referencia a un sacrificio religioso en el que se quemaba a la víctima, por lo cual utilizar el vocablo Holocausto implica de alguna manera que el exterminio de judíos durante la segunda guerra mundial fue una ofrenda voluntaria, lo que es claramente problemático para decir. La palabra hebrea *Shoá* significa calamidad o catástrofe, por lo cual es el término más comúnmente utilizado, ya que no tiene ninguna connotación religiosa.

Existe una gran cantidad de definiciones de la Shoá y como docentes a cargo de la enseñanza de este tema es de primordial importancia establecer a qué definición adherimos, ya que esta decisión influirá en el tipo de material que seleccionemos para trabajar y las actividades que diseñemos. Adherimos en este trabajo a la definición provista por el museo Yad Vashem en su página de internet (consultado en 2022):

El Holocausto fue el intento de los nazis de acabar con todos los judíos. Durante la Segunda Guerra Mundial, lograron matar a cerca de seis millones de judíos de toda Europa, gracias a la ayuda de numerosos colaboradores de diversas naciones. La discriminación nazi hacia los judíos empezó tras el ascenso al poder de Hitler en enero de 1933, fecha que muchos historiadores señalan como el comienzo del período del Holocausto. El asesinato masivo y

sistemático de judíos empezó poco después de la invasión de la Unión Soviética por los alemanes, en junio de 1941. De los fusilamientos se pasó al asesinato industrial, en los que se empleaba gas. Hacia el final de la guerra, en la zona de Europa que se hallaba bajo dominio nazi no quedaba prácticamente ningún judío.

De esta definición se desprende que el grupo principal con el cual se trabajará es el de los judíos y el periodo histórico, en nuestro trabajo, es específicamente el que abarca desde el establecimiento del primer ghetto a la Solución Final de la Cuestión Judía y los distintos tipos de resistencia.

La Shoá fue un genocidio único y distinto a todos; como explica Yehuda Bauer en el sitio de Yad Vashem: “En el Holocausto del pueblo judío ocurrió algo sin precedentes, aterrador. Por primera vez en la sangrienta historia de la humanidad, en un Estado moderno, en el centro de un continente civilizado, se puso en marcha una decisión cuyo objetivo era localizar, registrar, marcar, aislar de su entorno, desposeer, humillar, concentrar, transportar y asesinar a cada uno de los miembros de un grupo étnico”.

Gray (2015) describe una serie de objetivos para la enseñanza de la Shoá con los cuales adherimos al diseñar el presente trabajo:

- motivar el pensamiento crítico sobre los dilemas éticos y morales que genera la Shoá;
- asegurar que la memoria de las víctimas no sea olvidada;
- promover la tolerancia, el respeto y la aceptación;
- demostrar las atrocidades a las que pueden conducir el prejuicio, el antisemitismo, y el racismo;
- resaltar lo que puede suceder cuando la gente se mantiene en silencio o indiferente a las injusticias;
- prevenir futuros genocidios y abusos de los derechos humanos.

Existen dos escuelas de pensamiento respecto a la enseñanza de la Shoá: aquella que cree que el objetivo es la enseñanza fáctica del pasado y aquella que sostiene que se trata de una educación moral, en la cual se enseña el pasado para prevenir que vuelvan a suceder hechos trágicos y para crear ciudadanos tolerantes, civilizados y responsables.

Desde nuestra perspectiva, creemos en la importancia de lograr un equilibrio entre ambas corrientes de pensamiento al momento de diseñar actividades para la enseñanza de la Shoá. De nada sirve que los alumnos tengan un gran bagaje de información si no pueden relacionarla con aspectos éticos y morales del presente, como así tampoco ayuda fomentar ideales prodemocráticos y antiracistas si no pueden sostenerlos con información fáctica.

Este equilibrio entre la enseñanza de la Shoá como un hecho histórico y como una lección de moral se visibiliza en los objetivos que fijamos al momento de diseñar la secuencia didáctica. Como un hecho histórico, es importante por un lado fomentar en los alumnos un pensamiento crítico respecto a las decisiones que los distintos actores tomaron en el pasado, así como desarrollar empatía histórica y lograr un aprendizaje basado en la comprensión profunda de la historia, entendiendo que palabras como “perpetrador”, “víctima” y “testigo” no son simples términos en el contexto de la Shoá. Por otro lado, deberíamos evitar ignorar comentarios de los estudiantes respecto a comparaciones de la Shoá con hechos del presente como racismo o antisemitismo, o promover una actitud insensible hacia aquellos que comparan la Shoá con otros casos de abuso de derechos humanos. Desde la perspectiva moral, debemos motivar a los alumnos a realizar sus propias conexiones entre el pasado y el presente y a que tengan en cuenta las influencias ejercidas sobre las personas y sus formas de actuar. Debemos evitar trivializar la Shoá haciendo conexiones poco relevantes, generalizaciones o distorsiones.

Más allá de las distintas escuelas de pensamiento existe consenso en varios puntos con respecto a la enseñanza de la Shoá:

1. Es importante comenzar con el tratamiento del tema desde edad preescolar.
2. A medida que los alumnos avanzan en su educación, la enseñanza debe ser sistemática, y no trabajar el tema solamente en fechas específicas, como el día de recordación.
3. A partir de grados superiores se debe enseñar la cronología de sucesos que llevaron a la Shoá. Aun así, se debe, en todo momento, enfatizar el estudio personalizado que genere empatía hacia los niños y jóvenes de su edad que fueron víctimas del nazismo por medio de, por ejemplo, el estudio de diarios personales.
4. En escuelas secundarias (divisiones altas), como es el caso de la presente propuesta de trabajo, el estudio debe estar basado en una unidad histórica completa, de al menos 30 horas a partir de fuentes primarias y secundarias, películas, documentos, material gráfico,

etc. Es importante generar el debate en relación con temas actuales. La clave del éxito en grupos de estas edades es el grado de relevancia que tiene el debate para el adolescente. De aquí la centralidad del desarrollo de habilidades argumentativas en la presente propuesta.

5. Es importante que el estudio sea interdisciplinario, incluyendo áreas diversas (como el arte, el cine, la educación no formal, la literatura, la psicología social, la sociología, la demografía, etc.) para lograr un mayor interés y motivación.

## **2.4. Secuencia didáctica**

La elaboración de materiales propuesta se ordenará en una secuencia didáctica. Esta se define como un conjunto de actividades relacionadas entre sí que se realizan con los alumnos y para los alumnos, que responden a los objetivos de aprendizajes propuestos y apuntan a la construcción de un producto final. Acorde con uno de los objetivos de AICLE mencionado anteriormente (promover la habilidad en los alumnos de proponer, argumentar, aceptar o rechazar propuestas), las secuencias didácticas apuntan al desarrollo de estas funciones cognitivas para así apropiarse de nuevos significados.

La secuencia didáctica se estructura a partir del establecimiento de una serie de actividades que tienen un orden interno entre sí. Se parte de la intención, por parte del docente, de recuperar nociones y aprendizajes previos que tengan los estudiantes en relación a los contenidos, en este caso sobre la Shoá y lingüísticos, vincularlos contextos reales y a situaciones problemáticas utilizando las estrategias argumentativas, con el objetivo de que la información a la cual va a acceder el estudiante a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica sea significativa y posibilite de esta manera el proceso de aprendizaje. Una secuencia didáctica demanda que el alumno realice acciones que pongan en relación sus conocimientos y experiencias previas con un interrogante que provenga del mundo real y con información acerca de un objeto de conocimiento.

Ángel Díaz-Barriga (2014) explica que “la estructura de la secuencia didáctica se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades”.

La secuencia didáctica está integrada por tres tipos de actividades: de apertura, desarrollo y cierre. En la elaboración de las distintas propuestas de actividades subyace simultáneamente la

Perspectiva de evaluación formativa, mediante la cual se puede retroalimentar el avance de las actividades, como de evaluación sumativa, que ofrece evidencias de aprendizaje.

Las actividades de apertura predisponen la situación de aprendizaje a partir de preguntas significativas para que los alumnos activen sus conocimientos previos y mediante las cuales puedan exponer sus pensamientos. Las actividades de desarrollo tienen como objetivo que los alumnos interactúen con nueva información enlazando sus conocimientos previos con los nuevos. En esta etapa, es importante a que el docente proponga actividades que impliquen la realización de un trabajo intelectual con la información brindada y el uso de esa información en situaciones problemáticas significativas. Las propuestas de cierre apuntan a integrar el conjunto de tareas realizadas, hacer una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. Estas actividades posibilitan la evaluación tanto para el docente como para el estudiante, tanto en sentido formativo como sumativo.

La colaboración entre docentes de la LE y de otras áreas de contenidos puede tomar diversas formas. Es posible trabajar conjuntamente en la selección o elaboración de materiales, en la corrección de producciones de los alumnos e incluso, en algunas instituciones, tienen la posibilidad de dictar las clases conjuntamente. Como explican Liz Dale y Rosie Tanner (2012), la colaboración se puede dar antes, durante o después de las clases. En la presente propuesta trabajamos con la docente de Historia Judía de quinto año previamente al dictado de las clases. Conjuntamente, se establecieron los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación que conforman la secuencia didáctica relacionada con contenidos de la Shoá. Es importante que ambos docentes, quien se especializa en los contenidos y quien se especializa en la LE, seleccionen el material más apropiado de acuerdo a la dificultad lingüística y adecuación de los contenidos, identifiquen el vocabulario y estructuras que se presentan y diseñen material para desarrollar las cuatro macro habilidades focalizándose en aspectos lingüísticos y de contenido.

Según Ogalde Careaga y Bardavid Nissim (1997) los materiales didácticos “son todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimulan la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores” (p. 19). Acorde a la corriente metodológica AICLE a la que se adscribe nuestra investigación, la fase de diseño de actividades favorece el aprendizaje de la LE y se focaliza en el contenido más que en las formas gramaticales. Para que un material didáctico



resulte eficaz en el aprendizaje de los alumnos, no solo debe evaluarse su calidad objetiva, sino que también debe tenerse en cuenta en qué medida el contenido, tipo de actividad, etc. son acordes con los objetivos de aprendizaje determinados en los programas. En el caso del presente trabajo, se pretende aportar al diseño de material de la Shoá teniendo en cuenta objetivos de aprendizaje de un programa bilingüe que utiliza la metodología AICLE.

## **2.5. Estrategias argumentativas**

La enseñanza de Historia implica el uso de un lenguaje específico para ilustrar, explicar y analizar eventos del pasado. La enseñanza de contenido histórico en una LE ofrece la posibilidad de trabajar diversos aspectos de la lengua en combinación con variados tipos de input; requiere que los alumnos analicen textos, evalúen fuentes primarias y secundarias, observen hechos históricos desde diferentes perspectivas, se posicionen y defiendan una postura. Por medio del aprendizaje de contenidos históricos en un contexto AICLE exponemos a los alumnos a relatos cronológicos como biografías, artículos de diarios, libros etc., en los que se usan distintos tiempos verbales del pasado, adverbios del pasado y conectores. El lenguaje histórico también describe e informa utilizando estructuras como la voz pasiva, comparación y contraste y superlativos. Al tratarse de un lenguaje explicativo, se vale de conectores de causa y efecto y vocabulario específico. Asimismo, por medio de la enseñanza de contenidos históricos podemos enfocarnos en las expresiones de persuasión y argumentación: léxico que expresa juicios, evaluaciones, argumentaciones, opiniones y probabilidades; conectores para construir una idea, conectar secuencias, etc. En el presente trabajo, dentro de la riqueza que implica la enseñanza de contenidos históricos por medio de la metodología AICLE, nos centraremos principalmente en el léxico de persuasión y argumentación.

En nuestra propuesta diseñamos una secuencia didáctica en la que los alumnos desarrollan y practican el lenguaje académico para poder argumentar, expresar causa y consecuencia, relatar en el pasado, comparar y contrastar, interpretar fuentes y justificar opiniones. Asimismo, adquirirán léxico relevante para poder expresar y justificar sus argumentos. Actividades típicas de la enseñanza de estrategias argumentativas, como los debates, tienen un importante valor educativo, como lo expresa Nisbett (2003): “El debate es una importante herramienta educativa para aprender

habilidades de pensamiento superior y para forzar la propia reflexión consciente sobre la validez de las ideas” (p. 210).

Al implementar una propuesta basada en contenidos es importante integrar en el aprendizaje el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y resolución de conflictos. De acuerdo con la taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwohl dentro de la dimensión del proceso cognitivo, existen habilidades de procesamiento de un orden inferior y superior. En la presente secuencia didáctica se apunta a desarrollar habilidades de orden superior, como la argumentación.

## CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

La enseñanza del ILE requiere constantes revisiones acerca de la metodología más adecuada para cada contexto. Hemos encontrado diversas definiciones de innovación educativa:

“La alteración de la práctica existente hacia una práctica nueva o revisada” (Bolívar, 2002).

“La innovación es sinónimo de transformación, entendida como un cambio tanto en las estructuras como en las mentalidades” (Tenti, 1995).

“La innovación educativa significa la acción deliberadamente realizada con el fin de producir un cambio cuyo término representa un mejoramiento del sistema educativo en orden al logro de sus objetivos específicos” (Marín y Rivas, 1987).

“La acción deliberada para la incorporación de algo nuevo en la institución escolar, cuyo resultado es un cambio eficiente en sus estructuras u operaciones, que mejora los efectos en orden al logro de los objetivos educativos” (Rivas, 2000).

Todas estas definiciones coinciden en que la innovación educativa implica un cambio. La presente propuesta apunta a una transformación en la práctica educativa de la enseñanza de lengua integrada a la de contenidos de la Shoá.

### **3.1. Propuesta de innovación educativa**

En el marco de este trabajo, se llevará a cabo una propuesta de innovación educativa, que es definida por Sandín (2003), citada en Hernández Sampieri, Fernández, Collado & Lucio (2006) como aquella que “construye el conocimiento por medio de la práctica” (p. 706). Se trata así de un proceso deliberado, espiralado y sistemático que pretende lograr una acción transformadora de mejora a partir de la cual los alumnos logren optimizar el aprendizaje de la lengua extranjera desde un enfoque de integración de contenidos. Es una práctica que debe ser evaluada al cabo de un tiempo teniendo en cuenta los objetivos planteados. A la vez, debe aportar algo novedoso, como es en el caso de nuestra propuesta de una secuencia didáctica integrando tanto contenidos

históricos como con lingüísticos utilizando la metodología AICLE. Los proyectos de innovación educativa constan de ocho fases, cada una de ellas íntimamente relacionada con la otra: intencionalidad, planificación, identificación de recursos, implementación, evaluación y balance y, por último, difusión y sistematización.

El presente proyecto se propone promover en los alumnos el aprendizaje integrado de la LE, más específicamente de estrategias argumentativas y del léxico relacionado con la argumentación y con contenidos históricos utilizando tanto la metodología AICLE como la plataforma Wix como soporte virtual. En la primera etapa, es necesario obtener datos sobre la situación actual del contexto donde se llevará a cabo la propuesta de innovación educativa, de modo que se realizará un diseño de campo cualitativo. El objeto de estudio está constituido por un grupo de 15 estudiantes de 17 años de una escuela judía de CABA, cuyo nombre omitimos por pedido institucional. Mediante la observación de clases, los docentes del área de Inglés notaron que los alumnos presentaban dificultades para utilizar correctamente las estrategias argumentativas y el léxico relevante cuando se abordaban temáticas alejadas de la realidad de los alumnos o sus intereses. Se trata, por lo tanto, de un proceso subjetivo y flexible, en el cual deben analizarse los datos para lograr una interpretación lo más ajustada posible de la realidad observada. Los diseños cualitativos “intentan recuperar para el análisis parte de esta complejidad del sujeto y de sus modos de hacer en el medio que lo rodea” (Sabino 1992, p. 74). Se trata de un paradigma cualitativo que implica un proceso de investigación flexible, en el que no hay una secuencia lineal fija, sino que hay un proceso continuo de revisión y en ocasiones es necesario volver a etapas anteriores debido a, por ejemplo, dificultades para trabajar con la muestra planteada, necesidad de ampliarla o reducirla. En palabras de Hernández Sampieri et al. (2006): “Se trata de un proceso circular y no siempre la secuencia es la misma” (p. 24). En la escuela en la cual se llevará a cabo la propuesta existe una cultura de innovación educativa, es decir que los docentes cuentan con espacios de formación y con una red de asesores externos que acompañan los procesos de innovación. Es así que nuestra propuesta de innovación educativa será llevada a cabo por la docente de Inglés de un curso de alumnos (15 alumnos aproximadamente) de quinto año de nivel B2 de LE de una escuela judía de CABA. Como parte de la cultura institucional de colaboración entre áreas y trabajo transversal se comparte la propuesta tanto con docentes del área judaica, quienes aportan en la selección de contenidos, como con asesores externos, quienes observarán clases para luego realizar la fase de evaluación de la innovación. Asimismo, se cuenta con el aval de la coordinadora

del área. Se espera que los alumnos encuentren motivación en el aprendizaje de contenidos históricos relacionados con la vida en los ghettos, que utilicen más efectivamente estrategias argumentativas al hacerlo de manera contextualizada y amplíen su léxico con vocabulario general y específico. Todos estos aspectos serán observados a lo largo de la realización de la secuencia. Respecto de la fase de planificación, el cambio se promoverá a partir del dictado de las sesiones que forman parte de la secuencia didáctica “La vida en los ghettos”. Se trata de 10 sesiones de 80 minutos que se dictan de manera semanal. En una tercera etapa se identificarán los recursos materiales y humanos constatando que se dispone de los requerimientos tecnológicos, como pantalla digital y dispositivos para uso de los alumnos, conectividad a internet y acceso a la plataforma Wix. En cuanto al recurso humano, además de la docente a cargo se evidencia una estrecha colaboración del resto del staff de cuarto y quinto año del área de Inglés, de docentes del área judaica, directivos del establecimiento y asesores externos. A continuación, se pondrá en práctica la propuesta para los últimos dos meses del ciclo lectivo (noviembre y diciembre). Al cabo de cada sesión, se reflexionará acerca del avance de los alumnos y cumplimiento de los objetivos planteados con la suficiente flexibilidad para adaptar la propuesta en caso de ser necesario, ya sea por falta de tiempo, dificultad del material o aspectos que surjan a lo largo del dictado de las clases. Las fases de evaluación y sistematización exceden este trabajo final y proponemos llevarlas a cabo como líneas de futura investigación.

La presente propuesta de innovación educativa es una secuencia didáctica de enseñanza enmarcada en la metodología AICLE para un nivel B2 utilizando la plataforma Wix. El objetivo es mostrar cómo, a través de la historia, se abordan conceptos relacionados con la Shoá con y a través de la lengua.

## CAPÍTULO IV: SECUENCIA DIDÁCTICA

### 4.1. Explicación de la secuencia didáctica “La vida en los ghettos”

A continuación, presentamos una secuencia didáctica que formará parte de una nueva unidad de la planificación de la materia Inglés en la que se integrará la enseñanza de la LE con contenidos históricos relacionados a la Shoá, más específicamente con la vida en los ghettos, y se focaliza en el desarrollo de estrategias argumentativas y del léxico necesario propio del nivel B2 según el MCER. Las propuestas didácticas apuntan al desarrollo de las cuatro macro habilidades utilizando una variedad de actividades sobre la plataforma Wix, ya que podrán ser empleadas en de manera virtual o presencial.

Es importante destacar los contenidos previos con los que cuentan los alumnos al momento de iniciar las actividades en estas secuencias. Ellos dominan algunas estructuras y léxico propios de la argumentación, trabajan la escritura de ensayos argumentativos, realizan debates, utilizan una variedad de tiempos verbales en producciones orales y escritas. En cuanto al contenido sobre la vida en los ghettos, han trabajado en Historia la cronología de los hechos durante el periodo 1939-1945 y en materias de estudios judaicos trabajaron conocimientos básicos relacionados al establecimiento de los ghettos.

Si bien la siguiente secuencia didáctica se diseña teniendo en cuenta los principios AICLE, no existe en sí una secuencia considerada propia del AICLE. La naturaleza ecléctica de este enfoque hace posible la combinación de técnicas y estrategias de aprendizaje muy diversas (Dale y Tanner, 2012). Se puede hablar de actividades con ciertas características y fines de acuerdo a lo descrito en el capítulo dos.

La secuencia diseñada responde a un modelo de AICLE *language driven*, es decir que la docente de ILE está a cargo del dictado de las clases y, si bien el foco está en el contenido, no deja de ser una clase de ILE en la cual se focaliza en la lengua utilizando como contexto de aprendizaje una temática relevante para los alumnos, motivadora y que permite que utilicen la lengua como medio de comunicación en situaciones reales.

La selección del contenido lingüístico incluido en la secuencia determina el tipo de contenido, en este caso, histórico. La presente secuencia AICLE se diseña para una clase que no

es ni de lengua ni de contenidos dictados en una lengua extranjera. Es una secuencia que combina contenido, comunicación, cognición y cultura (las 4 Cs) tal como se detalla en la Figura 1 al comienzo de la secuencia. En relación a la comunicación, la selección del lenguaje de aprendizaje (*language of learning*) se realiza teniendo en consideración el lenguaje que los alumnos van a necesitar para acceder a nuevos contenidos y aprendizajes. Es así que se presenta vocabulario clave relacionado con el periodo histórico; adjetivos para describir sentimientos; verbos modales para expresar obligación y posibilidad; lenguaje para describir, definir, explicar hipotetizar, argumentar; y se promueve el uso efectivo de los tiempos verbales del pasado para narrar eventos históricos. En el caso del lenguaje para aprender (*language for learning*) se considera el aprendizaje del lenguaje imprescindible para que el alumno aprenda en una clase, en este caso de historia judía, en la cual el medio de comunicación no es su lengua materna. Se incluye en este apartado la enseñanza de las estructuras para expresar argumentos, para acordar y disentir, realizar preguntas en los grupos de trabajo, realizar presentaciones, comparar y contrastar, y secuenciar eventos. El aprendizaje de nuevo vocabulario y expresiones se da a través del aprendizaje (*language through learning*). El docente trabaja en capitalizar, reciclar y utilizar este nuevo lenguaje para que pase a formar parte del repertorio del alumno en la LE. Se fomenta el uso de diccionarios para acceder al nuevo contenido de manera autónoma y la retroalimentación del docente y de compañeros.

En el aspecto cognitivo, se fomenta el aprendizaje de nuevos conocimientos y habilidades por medio de la reflexión y el uso de habilidades de pensamiento superior e inferior. Se trata de que el alumno pueda construir su propio entendimiento de los temas y ser desafiado. Es así que se diseñan actividades que trabajan desde las habilidades de pensamiento inferior, como definición e identificación, hasta las habilidades de pensamiento de orden superior, tales como transferencia de conocimiento y exposición de juicios críticos.

En cuanto a la cultura, se trabaja en el desarrollo de la conciencia propia y del otro, el entendimiento y respeto por las distintas culturas y la construcción de ciudadanos multiculturales.

La secuencia contempla las cuatro macro habilidades como corresponde a las planificaciones AICLE. Las actividades de escucha comprensiva son actividades de input oral; las de lectura comprensiva son la mayor fuente de input. Todo el material auditivo y textual de la presente propuesta es auténtico e incluye variedad de tipos textuales como argumentativos,

propaganda, testimonios orales de sobrevivientes, registros de diarios personales, fuentes primarias y producciones literarias de sobrevivientes y víctimas. En los contextos AICLE, el aprendizaje del idioma resulta de una atención periférica. Es por ello que en la selección de los textos y tipos de actividades se tuvo en cuenta qué tipo de estructuras y vocabulario debían enseñarse y se seleccionó material auténtico, motivador para los alumnos, pero a la vez que presenta y contextualiza los objetivos de enseñanza de la lengua. Seleccionamos el material teniendo en cuenta que el contenido sea presentado de modo comprensible para alumnos de nivel B2. También tuvimos en cuenta que el material utilizado como input active el conocimiento de los alumnos sobre el tema y las estructuras utilizadas a la vez que, al estar ligeramente por encima de su nivel, presente un desafío para los estudiantes. En síntesis, para la selección de los textos utilizados, se consideró que el foco esté en el mensaje, es decir, que trate sobre el contenido que se está presentando, que el mensaje sea claro y accesible para los estudiantes, que contenga la cantidad adecuada de vocabulario específico y vocabulario general, que el nivel de complejidad gramatical y léxica sea el adecuado y, por último, que existe claridad del hilo conductor de pensamiento con un balance de contenido explícito y otro a inferir. Se comienza utilizando textos con un formato sencillo como enumeraciones, diagramas, líneas de tiempo, hasta el trabajo con textos continuos. En esta progresión se tiene en cuenta la combinación entre contenido familiar y lenguaje conocido, contenidos conocidos y lenguaje nuevo, contenido nuevo y lenguaje familiar y, por último, contenido y lenguaje nuevo. Al seleccionar los textos también se corroboró el nivel ingresándolo a *Readability Index Calculator* para verificar que la complejidad del texto sea acorde al nivel B2.

Asimismo, en la elección de textos se tienen en cuenta aspectos lingüísticos, como tiempos verbales, verbos modales, complejidad de las oraciones y extensión, conectores y vocabulario que es importante que el alumno reconozca, use activamente e ignore.

En cuanto al output, las actividades se planificaron para que los alumnos utilicen efectivamente la lengua para comunicarse, poder justificar sus ideas, defender argumentos y expresar contraargumentos. Las propuestas de producción oral se focalizan en la fluidez, alentando a los alumnos a utilizar la información obtenida de los textos y del docente para expresar argumentos sólidos y opiniones basados en evidencias. En cuanto a la precisión, si bien no es el foco de la propuesta, se guía a los alumnos para reciclar estructuras y vocabulario conocido de manera correcta, a la vez que incorporan el nuevo vocabulario y las estructuras presentadas de manera adecuada. En el caso de la ejercitación escrita, se trabaja con una serie de actividades



léxicas mediante las cuales se recicla el vocabulario y la gramática y se propone utilizarlas en actividades contextualizadas.

La secuencia didáctica se lleva a cabo en diez sesiones de 80 minutos cada una con un grupo reducido de estudiantes de quinto año de una escuela judía. En la etapa inicial de la secuencia, se trabaja la exposición al contenido, familiarización de los alumnos con los temas y activación de conocimientos previos. Las actividades de desarrollo incluyen propuestas de comprensión, desde la global hasta la detallada y actividades en las cuales se focaliza en la conceptualización para que los alumnos descubran su funcionamiento mediante estrategias cognitivas. Luego se trabaja con actividades de sistematización para fijar los contenidos y, por último, en la etapa de producción se transfieren y aplican los contenidos trabajados a lo largo de la secuencia, tanto aquellos relacionados con los contenidos como los relacionados con la lengua, para realizar producciones orales como así también escritas, a modo de evaluación. En esta secuencia apelamos a promover las habilidades de pensamiento de orden superior y la interacción. Por tanto, incluimos tareas de análisis, debate, evaluación crítica o creación, sobre el contenido que se trabaja, preferiblemente en grupo o parejas. Cada sesión comienza con una actividad de *warm up*, es decir, de apertura, en la que se enlaza la sesión anterior con la presente y se activan conocimientos previos de los alumnos, luego siguen las actividades de desarrollo que incluyen propuestas de refuerzo, aplicación o extensión y, por último, se incluye una actividad de cierre en la que se recapitula lo trabajado en la clase y se pide, en algunos casos, una tarea para la próxima clase.

En cuanto al rol del alumno y del docente, se seleccionaron actividades en las cuales el centro del proceso de aprendizaje sea el alumno. El docente tiene el rol de facilitador.

La integración en la programación de actividades basadas en herramientas y recursos digitales, como en este caso las propuestas de la plataforma web Wix, promueve la integración de todos estos principios.

Diseñamos actividades que proponen un aprendizaje constructivo, basado en procesos y focalizado en el alumno. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

1. Seleccionamos qué área, nivel y contenido de los currículos de las materias Historia Judía e ILE.

2. Definimos los objetivos de aprendizaje y las actividades o tareas que permitirán a los alumnos alcanzarlos. Se diseñaron tareas auténticas y lo más cercanas posible a la realidad, que llevan a la creación de un producto final.
3. Establecimos el criterio de evaluación y diseñamos las herramientas necesarias para llevarlo a cabo.
4. Verificamos que se establezcan objetivos para evaluar la lengua que demanda el contenido.
5. Utilizamos descriptores para confeccionar las herramientas de evaluación. En este caso, se elaboraron rúbricas holísticas y un código de corrección.

En definitiva, mediante esta secuencia nos proponemos realizar una propuesta en la que el alumno aprenda el contenido tanto histórico como lingüístico por comprensión y no por repetición y que desarrolle esquemas cognitivos. A la vez, la propuesta de actividades apunta a demandar del alumno la aplicación práctica de los conocimientos, las habilidades, los valores, las actitudes y las estrategias de aprendizaje de las áreas en las que se presentan. Además, exige un papel activo del alumno: que el aprendiz pueda aplicar el conocimiento fuera del aula, es decir, que pueda transferirlo. Por último, la propuesta apunta a mantener a los alumnos motivados como condición imprescindible para un aprendizaje significativo y sólido.

En el apéndice incluimos la guía del docente. En la misma se detalla cada actividad mediante instrucciones claras y precisas para que los docentes puedan llevar a cabo las propuestas. Se proponen posibles respuestas a las actividades en los casos de haber múltiples opciones, o bien las respuestas correctas. Asimismo, en cada propuesta se detalla la duración estimada, la macro habilidad que se apunta trabajar, la habilidad de pensamiento que nos proponemos desarrollar y el agrupamiento sugerido. En relación a la dinámica de trabajo en grupos, en el caso de cursos con grupos reducidos y buen ritmo de trabajo, se puede utilizar el agrupamiento sugerido. En caso de grupos con dificultades, ritmos más lentos o dispares, pueden dividirse los textos tanto orales como escritos que se ofrecen como input para que cada grupo trabaje un texto diferente. Al comienzo de la guía se detallan los objetivos propuestos, lo que se espera que el alumno logre al cabo de la secuencia y el detalle de los contenidos de acuerdo al esquema de las 4 Cs.

La última clase propone una actividad diferente en la cual el foco no está ni en los contenidos lingüísticos ni en los históricos, sino que fue diseñada para que los alumnos puedan expresar sus sentimientos luego de una propuesta de trabajo que implica una carga emocional intensa. El objetivo de esta última clase es también rescatar, entre tanta oscuridad que implicó esta etapa de la historia, valores que estuvieron siempre presentes entre los sobrevivientes y las víctimas a pesar de las duras situaciones que deberían afrontar: resiliencia, anhelo de libertad, esperanza.

#### **4.2. Plan de actividades**

A continuación, presentamos nuestra secuencia didáctica.

**Nombre de la secuencia didáctica:** “Life in Ghettos”.

**Objetivo general:** Describir y debatir sobre distintos aspectos de la vida en los ghettos utilizando la plataforma Wix como soporte virtual.

**Objetivos específicos:**

- activar conocimientos previos sobre la vida en los ghettos y las estructuras y el vocabulario típico de la argumentación;
- descubrir principales características de los ghettos;
- empatizar con las víctimas de los ghettos;
- identificar vocabulario y estructuras típicas de textos argumentativos;
- justificar opiniones y argumentos basados en el conocimiento histórico, en datos y ensayos argumentativos (vida en los ghettos y los distintos tipos de resistencia);
- interpretar y analizar fuentes primarias orales, textuales y visuales.

#### **Contenidos**

##### Contenidos históricos

Ghetto: definición, origen, cronología de eventos desde el establecimiento del primer ghetto hasta la solución final. Niños: vida en los ghettos, niños contrabandistas. Distintos tipos de resistencia y dilemas que debían afrontar en los ghettos.

## Contenidos lingüísticos

Variedad de tiempos verbales para relatar eventos en el pasado. Estructuras y vocabulario propio de la argumentación. Vocabulario específico sobre el tema “La vida en los ghettos”.

## **Cantidad de clases**

10 clases de 80 minutos que se dictarán una vez por semana.

## **Evaluación**

Habrán instancias de evaluación formativa y sumativa (debate y escritura de ensayo argumentativo). La evaluación será llevada a cabo, en algunas instancias, por el docente; en otras, entre compañeros. El objetivo es evaluar el nivel de logro que alcanzan los alumnos en relación a la comprensión de textos orales y escritos para obtener información sobre la vida en ghettos, la identificación de aspectos característicos de la vida de los judíos en los ghettos, y el uso de vocabulario y estructuras para expresar argumentos y defender posiciones en un debate y ensayo argumentativo.

## **STUDENTS' ACTIVITIES**

**Unit: Life in ghettos**

**Global goal: Describing and debating about different aspects of life in ghettos**

**Level: B2 5<sup>th</sup> year of secondary school**

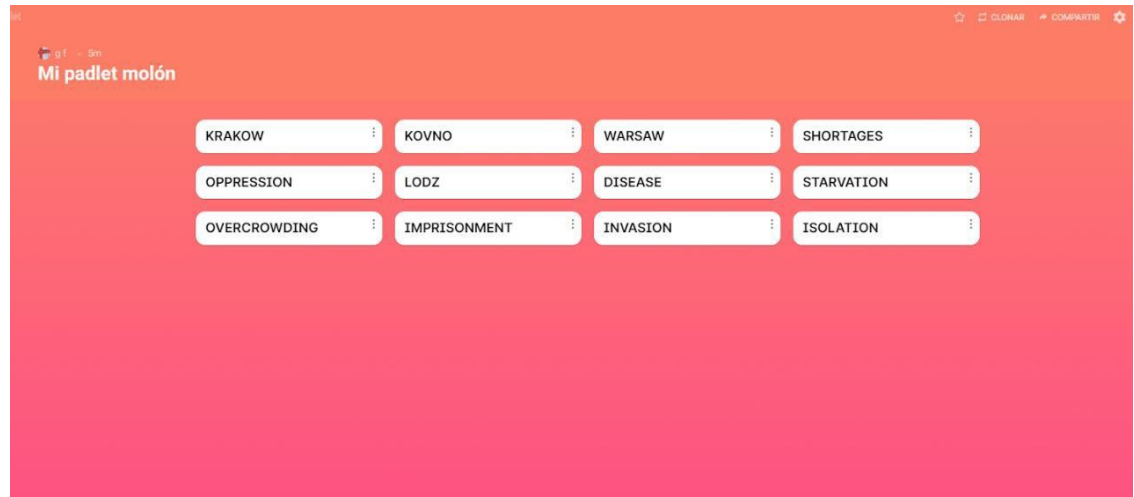
**Timing: 10 classes of 80 minutes each**

### **4.2.1. Primer encuentro**

#### **Session one**

**Activity #1** (10 min). Guessing the lesson

Look at the words on the padlet and answer the following questions:



- Which words do you know?
- Which words don't you know?
- How can you guess the meaning of the words you don't know? What do you think the lesson will be about?
- Which words can you add to this padlet? (enter the padlet and add them)
- What information about these words can you add? (enter the padlet and write it under each heading)

### Activity #2 (5 min)

As we deduced from the previous activity, we are going to work with life in ghettos. Complete the first column of the chart with information you know or has just learnt about life in ghettos.

# 3-2-1 Bridge

| Initial Response   | New Response   |
|--|--|
| 3 Words:<br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | 3 Words:<br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> |
| 2 Questions:<br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>                         | 2 Questions:<br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>                         |
| 1 Metaphor / Simile:<br><input type="checkbox"/>   | 1 Metaphor / Simile:<br><input type="checkbox"/>   |
| Bridge:  |  |

Adapted by Alice Vigors 2017

**Activity # 3 Graphic organizer** (20 min)

- 3.1. Using the information you already have and the one from the following webpage <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/ghettos> you will go to <https://www.visme.co/es/linea-de-tiempo/> and build a timeline from 1939 to 1945. Add relevant events, photographs related to the period, documents, etc.
- 3.2. Compare your timeline to the following ones: [Events in the history of the Holocaust – The Holocaust Explained: Designed for schools](https://www.timelineoftheholocaust.org/) - [https://timelineoftheholocaust.org/](https://www.timelineoftheholocaust.org/). Are there any important events you didn't include? If so, feel free to add them.
- 3.3. Keep this timeline so that you can continue adding events or relevant information all through the sequence.

**Activity #4** (20 min)

You are going to hear the testimony of two survivors who lived in ghettos. Complete the following chart. Get into two groups, each group works with a testimony. Then share the information in your charts.

Lodz ghetto: <https://youtu.be/bIrSsNF6g6o>

Warsaw ghetto: <https://youtu.be/68a66ZSqFhA>

|                 | Summarize what the survivor is speaking about in your own words. Include who, what, when, where, why, and how. What was especially meaningful to you about the clip? Why? | What emotions did you notice? Include the speaker's facial expressions, body language, voice intonations, pauses, and word choice. Why might they have felt this way? | Take down note of relevant vocabulary that refers to life in the ghettos. |
|-----------------|---|---|---|
| Survivor's Name |   |   |   |
| Survivor's Name |   |   |   |

**Activity #5** (20 min)

- 5.1. Who do you think can give you more information about life in ghettos? A professor? A survivor?
- 5.2. Get in groups of three and write 5 questions you would like to ask him or her.
- 5.3. Let's discuss the questions all together and select the ones that:
  - 5.3.1. give you the most interesting information
  - 5.3.2. are grammatically correct
  - 5.3.3. are appropriate
  - 5.3.4. are most closely related to the topic
- 5.4. Make a selection of the best 10 questions.

**Activity #6** (5 min)

Taking into account your interest and your interviewee select 4 or 5 questions from the previous activity and prepare your questionnaire on <https://accounts.sli.do/invitations-link#key=877d481d583dfbfcbe95d4913c86e4e0b5550406dfd1a299201cdec504873f80>. Carry out the interview as homework. We will share your answers next class.

## 4.2.2. Segundo encuentro

### Session two

#### Activity #1 Warm up (5 minutes)

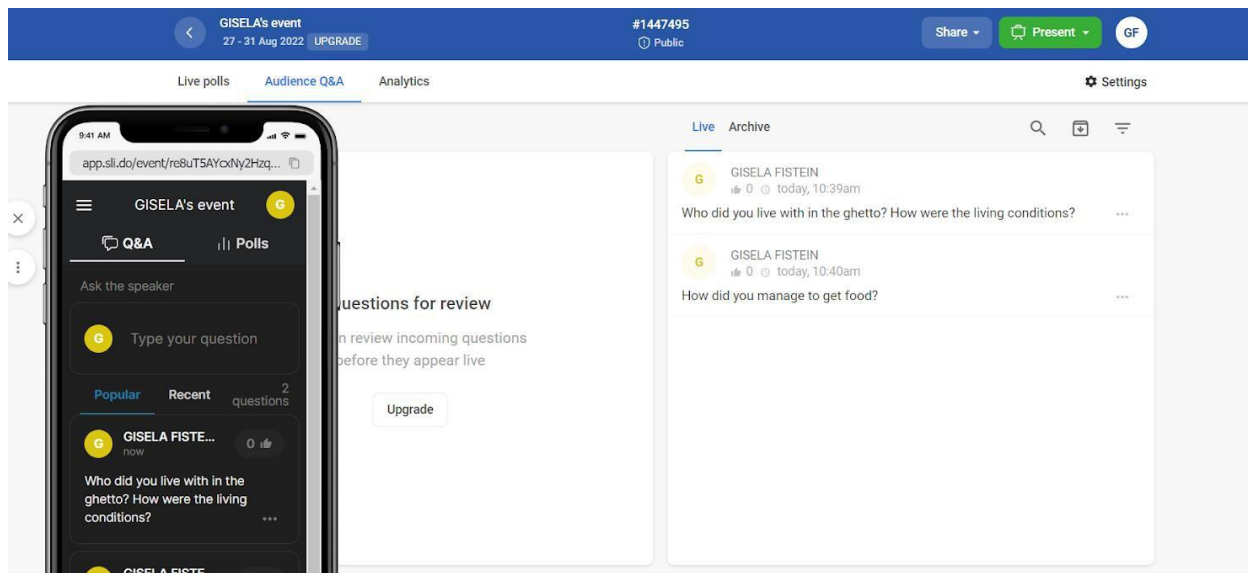
Let's use the information we've acquired so far to complete the following activity. In groups of three, complete these tasks:

- Who is the first group to write down the name of two ghettos?
- Who is the first group to write three nouns related to life in ghettos?
- Who is the first to write three adjectives related to life in ghettos?
- Who is the first group to write a definition of the word ghetto?

#### Activity #2 (15 minutes)

2.1. Each group presents the answers to their questions on Slido from last class.

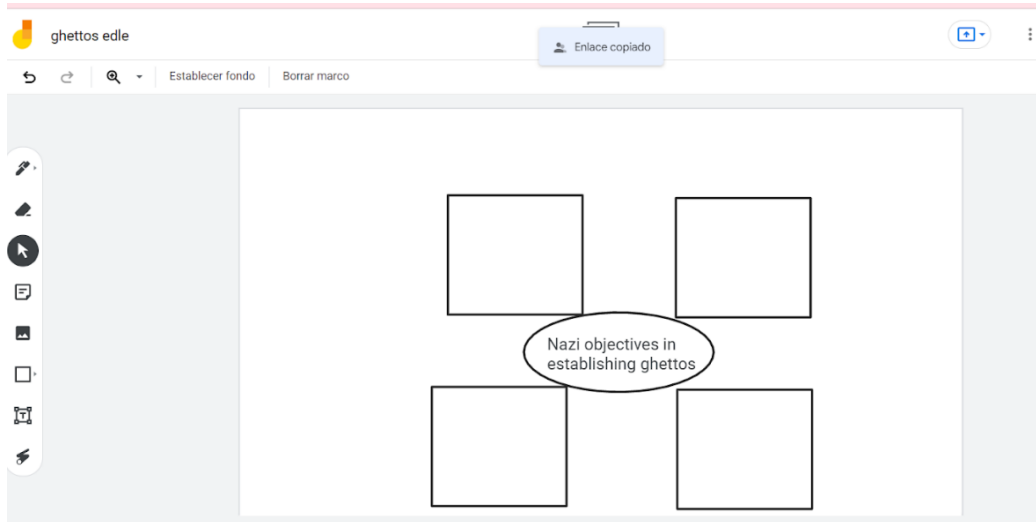
2.2. homework, add the new information you got from the interview in the padlet from session one, activity one, under the corresponding heading.





### Activity #3 (15 minutes)

Based on your understanding from what we have been studying about ghettos, write one word on a sticky note or jamboard that you think best reflects the objectives of the Nazis in establishing ghettos. Post your notes on the board. We will organize the notes by theme into a concept map and discuss the significance of each theme.



### Activity #4 (20 minutes)

Take a look at the following pictures to learn more about daily life in ghettos and answer the following questions using the historical evidence shown in the photographs.

- a. How many people can you see?
- b. Who are these people?
- c. How do you know this?
- d. When was the picture taken?
- e. What are the people doing?

You can start your answers like this: They are lying on..., they are staring at..., they are peeping..., they are limping...

- f. How do they feel? Enter <https://www.menti.com/82tqbr8sy6> and write as many adjectives as you can that describe how you think people felt in ghettos.
- g. Can you find any similarities in the three pictures? Any difference? Which ones? If you need help to answer your questions have a look at the following chart

|           |                        |           |                  |            |                              |           |
|-----------|------------------------|-----------|------------------|------------|------------------------------|-----------|
| I think   | Some of the people are | regretful | since they are   | frowning   | What's more, they look       | scared    |
| I believe | The kids are           | hopeless  | because they are | wondering  | And they look as if they are | downcast  |
| I reckon  | All the people are     | afraid    | as they are      | staggering | Moreover, they look          | regretful |



Imagen 1



Imagen 2



Imagen 3

### Activity #5 (20 minutes)

Go to

<https://photos.yadvashem.org/index.html?language=en&displayType=image&strSearch=ghettos>

and find a picture that calls your attention about life in any ghetto. Using the vocabulary we have been working with, linking words, accurate verb tenses, modal verbs, etc. to write a description of the photograph. Compare and contrast it with the three photographs we worked with. Justify the reason why you chose that picture.

### Activity #6 (10 minutes)

- 6.1. Have you watched movies in which you could see how Jews lived in different ghettos? If so, which ones? Share what you remember about how ghettos are depicted in those movies.
- 6.2. As homework you are going to watch some fragments from three movies: *Schindler's List*, *Jacob the Liar* and *The Pianist*. While watching them, focus on living conditions in the ghettos and compare the movie images to the photographs from the previous activity.

<https://www.YouTube.com/watch?v=cP1X5um22uI>

<https://www.YouTube.com/watch?v=itrgJSbanjs>

[https://www.YouTube.com/watch?v=5KtRYY\\_NmDo](https://www.YouTube.com/watch?v=5KtRYY_NmDo)

## 4.2.3. Tercer encuentro

### Session 3

#### Activity #1(10 minutes)

- 1.1. Have you watched the fragments? Have you found any similarities with the photographs?
- 1.2. Match the phrases with the movie they were taken from on word wall.

movie fragments Snoa

Instrucción Opcional

Drag and drop under the correct movie

**Jakob, the Liar** ✎ 🖼️ 🗑️

1. 🖼️ he Russians are almost here, please believe me. ⇅️ 🗑️
2. 🖼️ What can you say to the dead? ⇅️ 🗑️
3. 🖼️ They have the right to know ⇅️ 🗑️

+ Agregar un nuevo elemento  
min. 1 máx. 20

**Schindler's List** ✎ 🖼️ 🗑️

1. 🖼️ Please hide under the stairs ⇅️ 🗑️
2. 🖼️ I'll say a blessing for you ⇅️ 🗑️
3. 🖼️ I'll put you in the good line ⇅️ 🗑️

+ Agregar un nuevo elemento  
min. 1 máx. 20

**The Pianist** ✎ 🖼️ 🗑️

1. 🖼️ Boom Boom you're dead! ⇅️ 🗑️
2. 🖼️ We're all the same ⇅️ 🗑️
3. 🖼️ But the Germans are a little more the same ⇅️ 🗑️

1.3. Is there any phrase from the word wall that calls your attention? Why?

### Activity #2 (10 minutes)

After watching the movie fragments you were assigned as homework, complete the following sentences. Each group will work with a sentence and we will then share the answers.

1.3.1. In *The Pianist*, the Warsaw ghetto's images are really similar to the actual life in ghettos in many aspects, for instance...

1.3.2. I believe Jakob's lie was worth it as... However, ...

1.3.3. Although *Schindler's List* is in black and white, a few scenes depict some color like the one....because...

### Activity #3 (10 minutes)

3.1. Let's watch again the fragment from *Schindler's List* all together <https://www.YouTube.com/watch?v=itrgJSbanjs>. There's a moment when the lady says: "You're not a child anymore". Why do you think she says this?

3.2. In groups, find children in the movie segments you watched and discuss:

3.2.1. How do they look?

3.2.2. What is the boy's job in ghettos?

3.2.3. Do they have a "kid's life" Why? Why not?

3.2.4. How can you describe kids' daily life in the ghettos?

**Activity #4** (15 minutes)

4.1. Put the following quote in order.

THEY HAVE A RIGHT TO BE TAKEN SERIOUSLY,  
THE UNKNOWN PERSON INSIDE OF THEM  
“CHILDREN ARE NOT THE PEOPLE OF TOMORROW,  
TENDERNESS AND RESPECT.  
BUT ARE PEOPLE OF TODAY.  
WHOEVER THEY WERE MEANT TO BE.  
IS OUR HOPE FOR THE FUTURE.”  
AND TO BE TREATED WITH  
THEY SHOULD BE ALLOWED TO GROW INTO  
JANUSZ KORCZAK

4.2. Find out who Janusz Korczak was.

4.3. What modal verbs are used? What do they express?

4.4. Highlight the words in the quote you consider are the most relevant ones and give some arguments for your choice.

4.5. What words or structure helped you in putting the quote in the correct order?

**Activity #5** (25 minutes)

5.1. Get into pairs with a classmate. Then, go to the following interactive activity and choose a topic. Complete the chart below. After that, exchange partners to complete the information related to another topic. You should change partners at least three times.





Screenshot from <https://www.yadvashem.org/magazine-featured/children-in-the-ghetto.html>

|                               | <b>The most significant photograph. Justify.</b> | <b>A relevant quote from a child's written testimony.</b> | <b>The most meaningful object. Justify.</b> |
|-------------------------------|--|---|---|
| <b>Crowding</b>               |  |   |   |
| <b>Grown-up children</b>      |  |   |   |
| <b>Schools in the ghettos</b> |  |   |   |
| <b>Children at work</b>       |  |   |   |
| <b>Child smugglers</b>        |  |   |   |
| <b>TheateRs</b>               |  |   |   |
| <b>Hunger</b>                 |  |   |   |

|                                    |  |  |  |
|------------------------------------|--|--|--|
| <b>Marking the Jews</b>            |  |  |  |
| <b>Separation and isolation</b>    |  |  |  |
| <b>Children's games</b>            |  |  |  |
| <b>Religious life</b>              |  |  |  |
| <b>On the wings of imagination</b> |  |  |  |

5.2. Let's complete the chart all together on the board.

**Activity #6** (10 minutes)

- 6.1. One of the topics in the previous activity was child smugglers. Do you know what smuggling means? Can you explain it in your own words?
- 6.2. Do these two words, *child* and *smugglers*, collocate well together? Or is it a weird combination?
- 6.3. As homework, watch the following movie fragment from *The Pianist* <https://www.YouTube.com/watch?v=orbKbkjhqx4> and pay attention to the children that appear in it. After watching the fragment, answer: Why do you think kids were in charge of smuggling?

**4.2.4. Cuarto encuentro**

**Session 4**

**Activity #1** (5 minutes)

- 1.1. Do you remember the movie fragment from *The Pianist* you watched as homework? Could you figure out the reasons why children were in charge of smuggling?
- 1.2. It is a very visual scene with few words. Szpilman walks, cries but says almost nothing. Do you think he agrees with having kids smuggling?



## Activity #2 (15 minutes)

2.1. Listen to the testimony of Abraham Lewent and read these primary sources. What topic do they all have in common? Justify your answer with linguistic evidence, such as a certain lexical set of words, and historical information you get from the listening, reading and visual material. You can use dictionaries to check unknown vocabulary.

**Testimony:** <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/oral-history/abraham-lewent-describes-hunger-and-death-in-the-warsaw-ghetto>

### Diary entry:

“When it's so cold, even my heart is heavy. There is nothing to cook today; we should be receiving three loaves of bread but we will be getting only one bread today. I don't know what to do. I bought rotten and stinking beets from a woman, for 10 marks. We will cook half today and half tomorrow. Does this deserve to be called life?” Anonymous girl diarist, March 6, 1942.

### Testimony:

“During the latter part of our imprisonment, the daily ration consisted of very watery soup given out once daily, and the usual small bread ration. In addition to that, there was the so-called ‘extra allowance’, consisting of three-fourths of an ounce of margarine, or a slice of poor quality sausage, or of a little piece of cheese, or a bit of synthetic honey, or a spoonful of watery jam, varying daily. In calories, this diet was absolutely inadequate, especially taking into consideration our heavy manual work and our constant exposure to the cold in inadequate clothing. The sick who were ‘under special care’--that is, those who were allowed to lie in the huts instead of leaving the camp for work--were worse off.” Victor Frankl's *Man's Search for Meaning*

### Visual:



Imagen 4

**Activity #3** (30 minutes)

- 3.1. Look at the title of the poem. What does it refer to?
- 3.2. While reading, underline vocabulary and phrases used to describe living conditions in ghettos.
- 3.3. Read the following poem about the need created by hunger to survive at any cost, even if it implies having children in charge of smuggling. Answer the questions and justify with lines from the poem.

THE LITTLE SMUGGLER

Past walls, past guards  
Impudent, hungry, obstinate  
I slip by, I run like a cat  
At noon, at night, at dawn  
In foul weather, a blizzard, the heat of the sun  
A hundred times I risk my life  
I risk my childish neck.  
Under my arm a sack-cloth bag  
On my back a torn rag  
My young feet are nimble  
In my heart constant fear  
But all must be endured  
All must be borne  
So that you, ladies and gentlemen,  
May have your fill of bread tomorrow.  
Through walls, through holes, through brick.  
At night, at dawn, by day  
Daring hungry, cunning I  
move silently like a shade.  
If suddenly the hand of fate  
Reaches me at this game  
Twill be the usual trap life sets.

You, mother  
Don't wait for me any longer  
I won't come back to you  
My voice won't reach that far  
Dust of the street will cover  
The lost child's fate.  
Only one grim question  
The still face asks  
Mummy, who will bring you bread tomorrow?

Lazawert, Henryka

- a. What were the dangers that the little smuggler faced in order to obtain food for their families?
- b. Who is taking care of whom?
- c. What did s/he worry about? Was s/he afraid of being killed?
- d. This poem focuses on 3 groups of people. Identify these three groups. What role does each group have in the poem?

3.4. Add one more verse to the poem using the following structures.

- a. Some people may say that... However,...
- b. Some people claim that..., but...
- c. Some people strongly believe...Nevertheless,...
- d. I think that... just as...

#### Activity #4 (20 minutes)

- 4.1. Why did an illegal activity become a common one in the ghettos?
- 4.2. Read the following statement: “Adults shouldn't have allowed kids to be smugglers despite the situation”. What do you think about this statement?

You can enter these sites to find information:

<https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/learning-environment/ghettos.html>

<https://encyclopedia.ushmm.org/search?query=hunger+in+ghettos&languages%5B%5D=>

Move to a wall according to the sign you agree with: agree, strongly agree, disagree, and strongly disagree. Be ready to justify your opinion based on historical evidence, knowledge of the context and living conditions in ghettos. You can change wall if somebody's arguments make you change your mind. You can question your classmates' arguments and counterarguments. Remember to have an orderly and respectful open discussion of ideas.

#### Activity #5 (10 minutes)

On the board, let's summarize the main for and against arguments. After what you've read and discussed, do you think smuggling can be considered an act of resistance?

#### 4.2.5. Quinto encuentro

#### Session 5

#### Activity #1 (5 minutes)

This is the first line of a text with a definition of resistance in the ghettos, by Haim Guri and Monia Avrahami.

To smuggle a loaf of bread — was to resist.

As we talked about last class, smuggling was considered a way of resistance. Let's brainstorm some more lines for the text by Haim Guri and Monia Avrahami.

### Activity #2 (15 minutes)

2.1. This is the rest of the text. Are there any similarities between your lines and the original ones?

2.2. Do you think the poem makes reference to the same kind of resistance all through? How does the lexical choice change as the poem gets to the end?

To teach in secret — was to resist.

To gather information and distribute an underground newsletter — was to resist. To cry out warning and shatter illusions — was to resist.

To rescue a Torah scroll — was to resist.

To forge documents — was to resist.

To smuggle people across borders — was to resist.

To chronicle events and conceal the records — was to resist. To extend a helping hand to those in need — was to resist.

To dare to speak out, at the risk of one's life — was to resist. To stand empty-handed against the killers — was to resist.

To reach the besieged, smuggling weapons and commands — was to resist. To take up arms in streets, mountains and forests — was to resist.

To rebel in the death camps — was to resist. To rise up in the ghettos, amid tumbling walls, in the most desperate revolt humanity has ever known...

### Activity #3 (15 minutes)

#### Think - pair - share

What is resistance?

Are there different kinds of resistance?

You can get some information from:

<https://encyclopedia.ushmm.org/search?query=resistance&languages%5B%5D=>

<https://www.yadvashem.org/search.html?val=resistance&lang=en#gsc.tab=0&gsc.q=resistance>

Think about it individually and write down your answers. Then, discuss it with your partner and share your ideas with the class.

**Activity #4** (15 minutes)

Get in groups. Each group will listen to one of the following testimonies and complete the sentences with the missing words.

Helen Fagin: <https://youtu.be/ziq35rqvUks>

- a. We would try to establish ..... of a .....,  
.....of an .....
- b. And my younger sister was very young, and I knew that she needed.....  
so I established a .....
- c. An essay I called ..... with a .....
- d. When the girls came and they were so ..... and so .....and their eyes  
would open and they would ..... about it.

Get in groups of three or four and complete the following activity.

Group one: What kind of resistance is Helen Fagin talking about? Are the words in the blanks related to that kind of resistance? Using this vocabulary, write a brief definition of the kind of resistance and exemplify with Helen's testimony.

Ruth Brand: <https://youtu.be/fA--zl83H5A>

- a. My cousin Chaya and I were working near the..... and we had to  
.....into the.....
- b. My cousin and I decided that we were going to.....
- c. The SS..... that we were..... And they say: "Don't you  
see that ..... doesn't want us to .....!"
- d. Maybe he wants to see that ..... this we are..... going to.....

Group two: What kind of resistance is Ruth talking about? Are the words in the blanks related to that kind of resistance? Using this vocabulary, write a brief definition of the kind of resistance and exemplify with Ruth's testimony.

Itka Zygmuntowicz: <https://youtu.be/jdjQblrcMbg>

- a. But what I heard were....., I've never heard somebody ..... like this.
- b. So I realized that they must be..... her. They wanted her to..... not to ..... and to tell them, to .....another fellow Jew.
- c. She was.....and as they took her out, they took me in.
- d. Why would she allow herself to be so ..... and even maybe..... to ..... a.....
- e. And I didn't say, I too was.....

Group three: What kind of resistance is Itka talking about? Does she mention this type of resistance in her testimony? Are the words in the blanks related to that kind of resistance? Using this vocabulary, write a brief description of the kind of resistance and exemplify it with Itka's testimony.

**Activity #5** (15 minutes)

5.1. Look at the following posters found on the walls of the Vilna ghetto. The first one is advertising the Gatekeeper concert and the other one is the weekly program. How are they surprising? What questions do they raise? What can you learn about Ghetto Theater from these posters?



With permission from The Vilna Gaon State Jewish Museum, Vilnius Lithuania



Imagen 5

5.2. Read the following excerpt and complete the activities below.

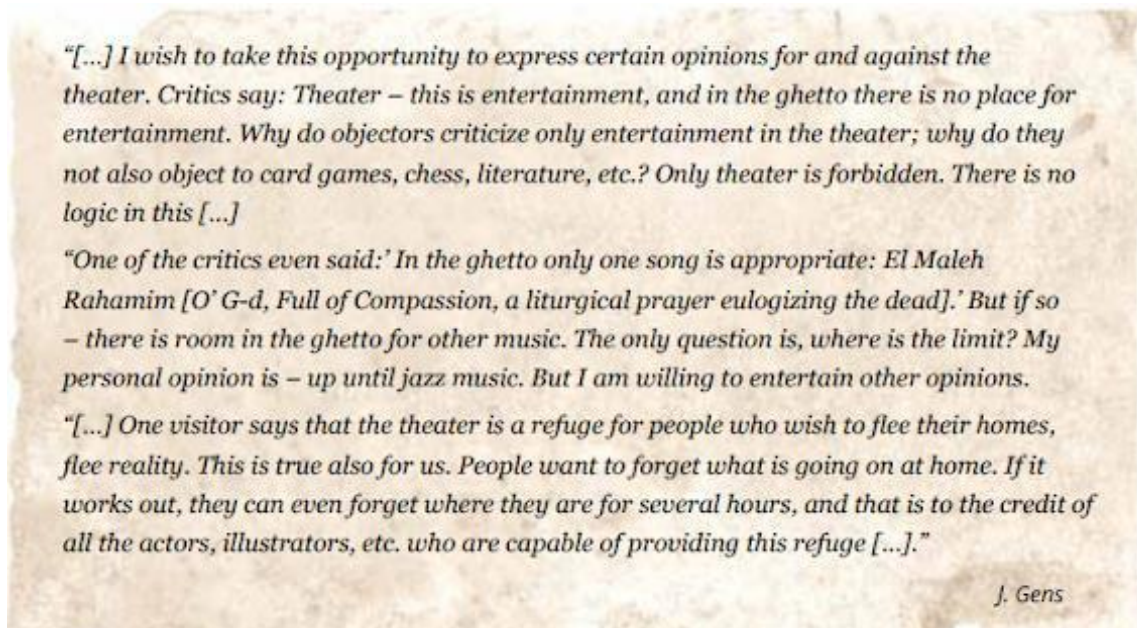


Imagen 6

- a. Underline linking words and structures used to express arguments in the text.
- b. What kind of resistance does it refer to?
- c. What is Gen's opinion about theaters in ghettos?
- d. What for and against arguments can you find?
- e. What additional meaning do the posters take on after reading Gen's testimony?

### Activity #6 (15 minutes)

6.1. After the testimonies you heard and the information you read, did your understanding of what resistance means changed? Is armed resistance the only kind of resistance?

6.2. Would you change your answers in activity 3? If so, how?

6.3. Watch from 0.49 to 1.43 of this video <https://youtu.be/8GzV4Tbfhuo> and using what you've learned so far, answer the questions she poses.

You may use the following structure:

"In my opinion, ... because .... Yet I also.... Given the points that I have heard so far, such as ..., I think I lean more to the side of ... because ...



The answer depends on...”

## Sexto encuentro

### Session 6. Revision

**Activity #1** (10 minutes)

Join me in the following coogle. Let's complete it with all the topics related to life in ghettos that we've been working with so far.



**Activity #2** (70 minutes)

2.1. You will work in three groups. Each group will be assigned one of the main ghettos: Lodz, Warsaw, Theresienstadt. You have to find information about the topics that came up in the coogle as a revision of the various aspects related to life in ghettos. You can find extra information here: <https://www.yadvashem.org/holocaust/about/ghettos/daily-life.html>

Also include:

- Role of Judenraete (Jewish councils in ghettos).
- Dilemmas faced by inhabitants of the ghettos.
- A meaningful object, testimony, literary piece produced by inhabitants or survivors of that ghetto.
- Role of children in that ghetto. Exemplify with a real case.
- A movie fragment where the ghetto is shown.

2.2. Each group prepares and activity (it can be a game such as a trivia, wheel, board game, questionnaire, etc.) integrating all the information we have dealt with to test the knowledge of the rest of the class.

2.3. We carry out the activities to review.

## **Séptimo encuentro**

### **Session 7**

#### **Activity #1** (25 minutes)

We are getting to the end of the unit, and you will have a written and oral assessment (argumentative essay and debate). In preparation for it we will review some important language.

You have two minutes to argue one side of each resolution. When you hear “SWITCH” you will have two minutes to argue the opposite side of the resolution. Then move on to the next one.

All kinds of resistance in ghettos were valid.

Life is above all Jewish principles, any rule could be broken if necessary to survive.

Due to the scarcity of medicines in ghettos, doctors had to give them to those who had more possibilities of surviving.

#### **Activity #2** (35 minutes)

##### **Stating reasons**

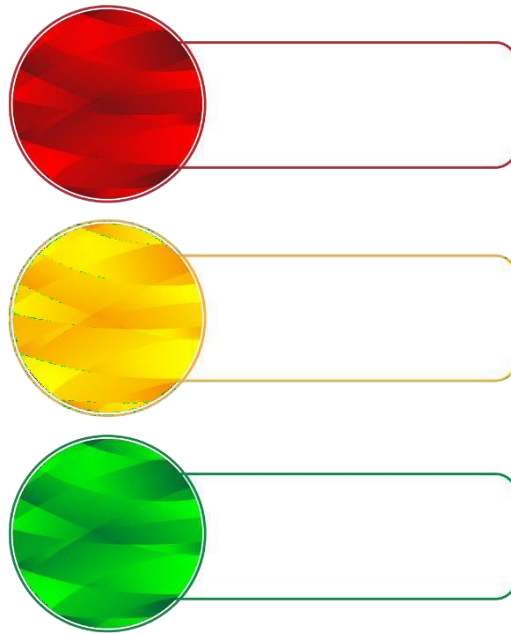
According to LeBeau, Harrington, Lubetsky (2000), a strong reason has the following qualities:

It logically supports the opinion.

It is specific and states the idea clearly.

It is convincing to a majority of people.

2.1. Let's brainstorm arguments to support the idea that spiritual resistance is as valid a kind of resistance as the armed one. Place arguments next to red if they are strong, next to yellow if they are not so strong and green if they are weak.



### Ways to state reasons

- 
- Comparison: X is \_\_\_\_\_er than Y. OR: X is more \_\_\_\_\_ than Y.
  - Cause-and-effect: X causes Y. OR: If you do X, then Y will happen.

2.2. Based on the arguments from exercise 1, write two sentences comparing spiritual resistance to other kinds of resistance and two sentences that express cause and effect related to the same topic.

Use the patterns above.

- a.
- b.
- c.
- d.

### Supporting your reasons

Support consists of evidence. The four kinds of evidence, adapted from LeBeau, Harrington, Lubetsky (2000), are:

Example: from your own experience or from what you heard or read.

Common Sense: things that you believe everybody knows.

Expert Opinion: the opinions of experts. This comes from research.

Statistics: numbers. This also comes from research.

2.3. Go back to the traffic light with the arguments and find evidence for some of them. Label the kind of evidence you found.

Ways to express evidence. Write a sentence of your own from the previous activity under each heading.

**Example:** For example / for instance / let me give an example

.....

**Common Sense:** Everyone knows / if...then / it's common knowledge that

.....

**Statistics:**

.....

**Expert Opinion:** According to.../ to quote.../ the book says...

.....

## Rebutting

2.4. Orally brainstorm some rebuttals for the arguments presented in the previous activities.

Ways to express rebuttals

They say...,but I disagree... Or That may be true, but...Because..., Therefore...

2.5. Compose two short rebuttals for any of the arguments presented.

.....

.....

## Activity #3 (15 minutes)

Enter [https://www.classtools.net/main\\_area/keywordchecker/index.php](https://www.classtools.net/main_area/keywordchecker/index.php) and write key words on the column on the left. Include linking words used for argumentation and relevant vocabulary related to the topics we have been working with. Keep it so that you can include your argumentative assessment essay on the right column and check if you used subject specific vocabulary and a variety of linking words.

Paste keywords here (one per line) [clear]

Paste the essay here [clear]

#### Activity #4 (5 minutes)

4.1. This is the topic you will work with next class in the debate. Read it and check understanding.

Topic:

Members of youth groups in ghettos had to face many dilemmas. Most of them agreed that they had to resist somehow but some groups thought that the only kind of valid resistance was the armed one. The other groups reckoned that instead of using the money to buy weapons for an armed resistance, that money should be used to feed the Jews and instead, resist spiritually.

4.2. Homework to study for oral assessment.

- Read the material related to the topic you were assigned and all the material we've been working with.
- Jot down some of the arguments you can use for the debate.
- If necessary, use dictionaries to check unknown vocabulary.

### 2.4.8. Octavo encuentro

#### Session 8

#### Activity #1 (70 minutes)

- Are you ready for the debate?
- Be sure you include relevant and accurate vocabulary.
- Reread the rubrics we always use to assess debates in our classes.
- Remember the structure you follow for debates:

**Speech 1:** The **first affirmative speaker** introduces the topic and states the affirmative team's first argument.

**Speech 2:** The **first negative speaker** states their first argument.

**Speech 3:** The **second affirmative speaker** states their second argument.

**Speech 4:** The **second negative speaker** states their second argument.

**Give a 5-10 minute break for each team to prepare their rebuttal speech.**

**Speech 5:** The **negative team** states two rebuttals for the affirmative team's two arguments and summarizes their own two reasons.

**Speech 6:** The **affirmative team** states two rebuttals for the negative team's two arguments and summarizes their own two reasons.

#### Rubrics

| CRITERIA                        | 5 POINTS  | 4 POINTS  | 3 POINTS  | 2 POINTS   | 1 POINT   |
|---------------------------------|---|---|---|--|---|
| <b>Respect for other groups</b> | All statements, body language, and responses were respectful and had no | Statements and responses were Respectful . Appropriat e language was used. Very few | Most statements and responses were respectful and used appropriate language, but there were few sarcastic-disrespectful rem arks. | Statements, responses and/or body language were borderline appropriate. Some sarcastic and disrespectful rem arks. | Statements, responses, and/or body language were consistently not respectful. |

|                     |  |   |  |   |   |
|---------------------|--|---|--|---|---|
|                     | inappropriate language.  | instances of inappropriate body language.                                   |  |   |   |
| <b>Information</b>  | All information presented in this debate was clear, accurate and thorough. | Most information presented in this debate was clear, accurate and thorough. | Most information presented in the debate was clear and accurate, but was not usually thorough. | Some information was accurate, but there were some minor inaccuracies.  | Information had some major inaccuracies or was usually not clear. |
| <b>Rebuttal</b>     | All counter-arguments were accurate, relevant and strong.                  | Most counter-arguments were accurate, relevant, and strong.                 | Most counter-arguments were accurate and relevant, but several were weak.                      | Some counter-arguments were weak and irrelevant.                        | Counter-arguments were not accurate and/or relevant.              |
| <b>Organization</b> | All arguments were clearly tied to an idea (premise)                       | Most arguments were clearly tied to an idea                                 | Some arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a                       | Few arguments were clearly tied to an idea (premise) and organized in a | Arguments were not clearly tied to an idea (premise) and the      |

|   |   |   |  |   |  |
|---|---|---|--|---|--|
|   | and organized in a tight, logical fashion.  | (premise) and organized in a tight, logical fashion.  | tight, logical fashion.  | tight, logical fashion.   | organization was hard to follow.   |
| <b>Understanding of the topic</b>                           | The team clearly understood the topic in depth and presented their information forcefully and convincingly.   | The team clearly understood the topic in depth and presented their information with ease.   | The team seemed to understand the main points of the topic and presented those with ease.  | The team seemed to understand the main points of the topic, but didn't present with ease.   | The team did not show an adequate understanding of the topic.  |
| <b>Accurate use of language( structures and vocabulary)</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correct use of grammar</li> <li>▪ Use of advanced language</li> <li>▪ Effective use of appropriate vocabulary for the</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Correct grammar.</li> <li>▪ Vocabulary mostly appropriate for the purpose and the audience.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ One or two minor grammar errors.</li> <li>▪ Vocabulary use is elementary or not effective.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Several minor grammar errors.</li> <li>▪ Vocabulary use is too elementary or not effective.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Multiple grammar errors that hinder communication.</li> <li>▪ Use of inappropriate vocabulary.</li> </ul> |



|                     |   |   |   |   |  |
|---------------------|---|---|---|---|--|
|                     | purpose and for the audience.   |   |   |   |  |
| <b>Use of facts</b> | Every major point was well supported with several relevant and accurate historical facts. | Every major point was adequately supported with relevant and accurate historical facts. | Every major point was supported with accurate historical facts, but the relevance of some was questionable. | Some points were supported well, others were not. | All points were supported inadequately . |

**Activity #2** (10 minutes)

Homework for next session’s written assessment.


2.1. You will write argumentative essays based on quotes said by Abba Kovner and Roman Kent. Find information about them and the kind of resistance they advocated.

You may enter the following sites to learn about them:

- [https://echoesandreflections.org/wp-content/themes/twenty-sixteenechoes/fileview.php?source=1&file\\_nm=2021/12/07-01-06-01\\_Student-Handout\\_Pronouncement-by-Abba-Kovner.pdf](https://echoesandreflections.org/wp-content/themes/twenty-sixteenechoes/fileview.php?source=1&file_nm=2021/12/07-01-06-01_Student-Handout_Pronouncement-by-Abba-Kovner.pdf)
- <https://sfi.usc.edu/news/2014/05/voices-visual-history-archive-roman-kent>
- <https://youtu.be/XK534xgnvLQ>

2.2. Your essays will be corrected using the correction code we usually use for grading your writings.

There's a chart with examples of common mistakes in each category in Wix. In the third column you'll find an example of each mistake. Try to correct it.

| CODE  | MEANING   | EXAMPLE  |
|---|---|--|
|  | Well-written section: apt and clear               | The first ghettos were established in 1938.                  |
| V   | Vocabulary: find a subject specific word for this | Children brought food illegally to the ghettos.              |
| T   | Correct the tense                                 | The final solution has started in 1942.                      |
| WO  | Change the word order                             | The Jews left their homes in 1938 in a hurry.                |
| WP  | Wrong phrase                                      | The Holocaust of Jews.                                       |
| Sp.   | Try spelling this again                           | Alterantivly   |
| P   | Correct the punctuation                           | Furthermore they deported the kids.                          |
| S   | Style is a problema.                              | The Shoá kicked off in 1938.                                 |
| ▼   | Put in the missing word                           | On the one hand they left their homes quickly ...            |
| X   | There is an extra word                            | The deportation process started in the 1942.                 |
| ?   | Meaning is unclear                                | The moment which Jews realized the real purpose was by 1939. |
| /   | Split word or sentence                            | Many Jews were deported from ghettos to concentration camps. |

Adapted from CLIL Activities, Liz Dale, Rosie Tanner 2012.

#### 4.2.9. Noveno encuentro

##### Session 9

##### Activity #1 (55 minutes)

Choose one of the following topics to write an argumentative essay on your Google Classroom.

a. “Sometimes the easiest resistance is with a gun and a bullet”, By Roman Kent.

b. “It is better to die as free fighters than to live at the mercy of murderers”, By Abba Kovner.

### Activity #2 (5 minutes)

Enter [https://www.classtools.net/main\\_area/keywordchecker/index.php](https://www.classtools.net/main_area/keywordchecker/index.php) and paste your essay on the right so you can check if you used subject specific vocabulary and a variety of linking words.



The image shows a screenshot of a web-based keyword checker tool. The interface is divided into two main sections by a vertical line. The left section is titled "Paste keywords here (one per line)" and contains a small "[clear]" button. The right section is titled "Paste the essay here" and also contains a small "[clear]" button. The background of the tool is yellow, and the text areas are white. A blue vertical bar is visible on the right side of the screenshot.

### Activity #3 (20 minutes)

You will find plenty of white papers on the classrooms’ walls. Get a marker and write a graffiti expressing your thoughts after studying this unit. Be as creative as you wish!

## Décimo encuentro

### Session 10

#### Activity #1 (10 minutes)

Now, complete the second column of the chart you were given at the beginning. Let's share how your thinking about the topic has shifted.

# 3-2-1 Bridge

| Initial Response   | New Response   |
|--|--|
| 3 Words:<br><input type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/><br><br>2 Questions:<br><input type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/><br><br>1 Metaphor / Simile:<br><input type="checkbox"/> | 3 Words:<br><input type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/><br><br>2 Questions:<br><input type="checkbox"/><br><br><input type="checkbox"/><br><br>1 Metaphor / Simile:<br><input type="checkbox"/> |
| Bridge:  |  |
| <small>Adapted by Alice Vigors 2017</small>  |  |

**Activity #2** (60 minutes)

You will find a variety of resources on the tables. They focus on different values or feelings: freedom, hope, longing, resilience. Move around and find the one that best identifies what you feel after this lesson or what you would like to honor.

Get in groups according to your shared interests and produce a piece of art that represents the value or feeling you chose. It can be a song, a painting, a sculpture, a poem, etc. If you choose an artistic production, you can move to the art room where you will find plenty of art materials and the art teachers can help you. If you choose a song, you can go to the music room, where you will find instruments and the music teacher who can help you. In case you want to write a poem or similar, you can go the library where the literature teacher can assist you.

Resources:

TABLE ONE: RESILIENCE - LONGING



Imagen 7

**In the Other Childhood - Chava Wolf**  
**(Translated from Hebrew into**  
**English)**

In the other childhood  
German fairy tales  
About magical princesses and love stories  
And on Saturday nights, after “Havdalah”  
A Hassidictale about the wonders  
Of great rabbis  
Always surrounded by love  
I was deported to a void!  
Our whole lives packed in bags  
My mother’s hand caresses my head  
My father’s glance gives comfort  
  
No more tales of miracles and wonders,  
That won’t happen here.

The princess now crawls in the  
snow, Begging for some bread and  
water. Her clothes are torn, her feet  
frozen;

A princess sick with typhus searches for a bed.  
No more light in the castle,  
The memory of stories  
extinguished.

---

**The Butterfly - Pavel Friedman, June 4, 1942**

The last, the very last,  
So richly, brightly, dazzlingly yellow.  
Perhaps if the sun's tears would sing  
Against a white stone...

Such, such a yellow  
Is carried lightly 'way up high.  
It went away I'm sure because it wished  
to Kiss the world good-bye.

For seven weeks I've lived in  
here, Pinned up inside this ghetto.  
But I have found what I love here.  
The dandelions call to me  
And the white chestnut branches in the court.  
Only I never saw another butterfly.

That butterfly was the last one.  
Butterflies don't live in here,  
In the ghetto.



Imagen 8

---

**Extract from a diary, written by an anonymous girl, Lodz Ghetto, Poland March 7, 1942.**

...today is a nice day. When the sun is shining, it's easier on the soul. You miss another life.

When you see the fence, separating us from the rest of the world, the soul longs for freedom, like a bird in a cage. The eyes are filled with tears. How I envy the birds. The heart bursts with longing. I remember the years gone by. Will I live in better times? Who knows? Will I ever be with my parents and my friends? Who knows? Will I eat lots of bread and wheat? In the meantime, hunger bites and there is nothing left to cook.

**TABLE THREE: HOPE**

To Tommy, for his third birthday

Tommy is a grown up now but he lived a difficult childhood. When Tommy was little, he had to move with his mommy and daddy and many other friends into a ghetto. This ghetto was called Terezin. Everything Tommy owns he had to bring with him in that one suitcase. Tommy was hungry. It was very hard to get food in



the ghetto. Mommy and Daddy tried their best to get him the food he wanted but sometimes they couldn't. Tommy was upset because he didn't have as much food as he wanted or the type of food he wanted. He thought it was boring. It was Tommy's birthday in the ghetto. Tommy's mommy wanted to make him a birthday cake, but she couldn't get the stuff she needed –the flour and sugar and butter–. But Tommy's daddy was a painter so he painted Tommy a birthday cake instead, and made this whole book of paintings as a birthday present.

These are drawings from the present he got:



Imagen 9



Imagen 10



Imagen 11



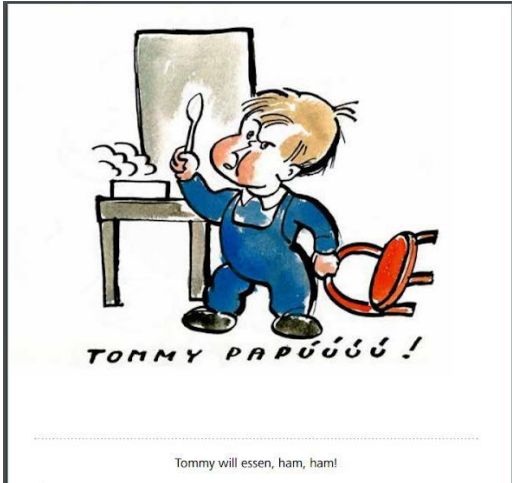


Imagen 12



Imagen 13



Imagen 14

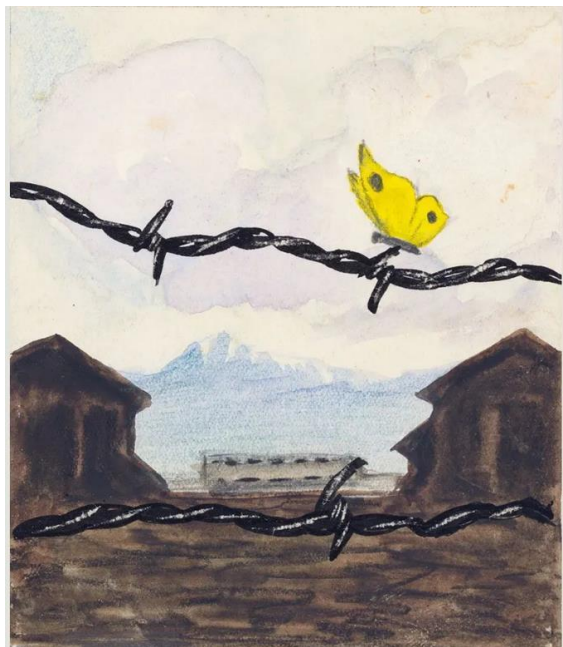


Imagen 15

### **A Dream**

#### **Abraham Kopolovitz**

When I grow up and reach the age of twenty

I will go out and see our lovely world.

I will sit inside a bird with an engine

Take off and rise up to the sky, high above.

I will fly, sail above a distant and beautiful world

Pass by rivers and seas

To the sky I shall climb and soar.

The cloud my sister, and the wind my brother.

.....

One day I made up a story that everything that had happened –the war, the ghetto, the Holocaust –was a dream. I was the son of the emperor of China, and my father, the emperor, had ordered my bed placed on a large platform and surrounded by twenty wise mandarins (they were called “mandarins” because each had a mandarin orange attached to the top of his hat.) My father had ordered them to put me to sleep and make me dream what I did so that when I became emperor

myself one day, I would know how terrible wars were and never start any [sic]. My brother never tired of this story. Whenever anything scary or dangerous happened to us, he would ask for it. Uri Orlev

**Activity #3** (10 minutes)

Let's prepare all your productions for a showcase to be shared with the rest of the school and parents. Be ready to be the guides of the showcase, you will have to explain what your productions represent, what inspired you, the story behind your production.

-----

**Access to WIX: <https://gisefist.wixsite.com/life-in-ghettos>**

## CAPÍTULO V: CONCLUSIONES

Según Pérez Porto y Gardery (2012), material didáctico es “aquel que reúne medios y recursos que facilitan la enseñanza y el aprendizaje. Suelen utilizarse dentro del ambiente educativo para facilitar la adquisición de conceptos, habilidades, actitudes y destrezas”. Es así que diseñamos los materiales que conforman la secuencia didáctica “La vida en los ghettos” siguiendo los principios de la metodología AICLE para favorecer el aprendizaje de estrategias y vocabulario propio de la argumentación y situándonos en contenidos históricos relacionados con la vida en los ghettos como contexto de aprendizaje. De esta manera, se concretó el objetivo general planteado para el presente trabajo final. Como referimos en los objetivos específicos, se trata de una propuesta bimodal, lo cual supone que la secuencia puede realizarse no solo presencialmente en una sala de quinto año de una escuela secundaria de CABA, sino también utilizando la plataforma Wix como soporte virtual. Las actividades que diseñamos promueven el desarrollo de habilidades de pensamiento superior; en la guía del docente detallamos qué habilidad de pensamiento se apunta a desarrollar por medio de cada actividad. Planteamos actividades que progresan en el grado de dificultad en las que los alumnos relacionan la información nueva con su conocimiento previo. En acuerdo con docentes del equipo del área Judaica, planteamos los objetivos de la presente propuesta, el recorte de contenidos y el modo de abordarlos.

A lo largo de la ejercitación propuesta en nuestra secuencia didáctica, tuvimos en cuenta lo que sugiere Ángel Díaz-Barriga (2014) respecto de la inclusión de actividades y evaluación del aprendizaje en la estructura de la secuencia. Incluimos instancias de diagnóstico al comienzo de la secuencia, formativas a lo largo de cada encuentro y sumativas, como el ensayo argumentativo y el debate.

Tal como mencionamos en el capítulo dos, al estar basada en la metodología AICLE, nuestra propuesta respeta los cuatro pilares fundamentales descriptos por Coyle (2010): cultura, cognición, comunicación y contenido. En cuanto al **contenido**, en nuestra propuesta se relaciona con la vida en los ghettos y fue este contexto que determinó la selección de contenidos lingüísticos a trabajar. Esta definición la llevamos a cabo analizando las demandas lingüísticas mediante lo que Coyle et al. (2010) denominan “el tríptico de las lenguas”: lengua de aprendizaje, lengua para el aprendizaje y lengua a través del aprendizaje.

Incluimos en la guía del docente el detalle de los contenidos que pretendemos desarrollar teniendo en cuenta este modelo de tríptico. En los entornos de aprendizaje que utilizan la metodología AICLE, tal como es el caso en la presente propuesta, aprender la lengua extranjera a través de contenidos históricos implica un contexto de comunicación real; la LE se aprende para comunicarse con fines significativos.

En este marco, resulta importante promover las propuestas de interacción que posibilitan la comprensión de los contenidos sobre la vida en los ghettos y el desarrollo del ILE, en este caso, más precisamente, vocabulario específico, estructuras características de la argumentación, conectores y tiempos verbales para narrar en el pasado. A través de estas herramientas, la LE es aprendida en torno a la **comunicación**. El enfoque comunicativo nos enseñó que los alumnos aprenden más efectivamente cuando el significado y uso del lenguaje se contextualizan en situaciones reales de comunicación. El lenguaje, junto a la cultura, la cognición y los contenidos, tiene un rol equilibrado en el seno de la metodología AICLE.

En cuanto a la **cultura**, esta juega un papel primordial, ya que estimula la apreciación y reflexión acerca de la cultura propia y promueve la adquisición de competencias interculturales. De esta manera, pretendemos lograr que nuestros alumnos desarrollen mayor empatía, respeto y una visión abierta y flexible de la diversidad cultural, tanto por la cultura propia como por otras. En nuestra secuencia didáctica, trabajamos con testimonios de sobrevivientes o víctimas de una variedad de culturas y estudiamos la vida en ghettos de distintos países, cada uno con su impronta cultural local.

Por último, en relación con la **cognición**, apuntamos al desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior para enlazar la formación de conceptos, los conocimientos y la lengua. Por este motivo, en la guía docente se detallan qué destrezas buscamos trabajar en cada propuesta.

La enseñanza de la Shoá en los años superiores de la escuela secundaria debe ser de al menos 30 horas. Nuestra secuencia didáctica abarca el primer periodo cronológico que se estudia en la escuela (1938-1941/2), por lo cual cubre, aproximadamente, la mitad de las horas asignadas a la temática.

Diagramamos una secuencia didáctica que genera debates, análisis de fuentes primarias y secundarias, incluye material fílmico y testimonios de sobrevivientes. A lo largo de la secuencia, diseñamos actividades que resultan motivantes y relevantes, promueven el desarrollo de las cuatro

macro habilidades y el aprendizaje de los hechos históricos y, además, apelan a lo emocional con el fin de desarrollar empatía con las víctimas y conocer la historia de personas con nombres y apellidos, en vez de simplemente referirse al número de víctimas. Cada una de ellas fue una persona con una vida que no pudo vivir y la manera de honrarla es hacer que se la conozca por su nombre y no por ser una entre seis millones.

Como fase final de la propuesta de innovación educativa, prevemos implementar la secuencia con el fin de evaluar la efectividad del aprendizaje de las estrategias y el vocabulario propios de la argumentación y la incorporación de los contenidos relacionados a la vida en los ghettos. Tanto la implementación como la evaluación se llevarán a cabo a fines del presente ciclo lectivo por disposición de los directivos de la escuela. Analizaremos, junto al equipo de Inglés y Estudios Judaicos de la institución, cómo se desarrolla la secuencia, evaluando si se cumplen los objetivos planteados en las distintas instancias. Asimismo, analizaremos la efectividad del aprendizaje, tanto lingüístico como de contenidos, utilizando la metodología AICLE. En esa oportunidad, prevemos evaluar la motivación de los alumnos, la adecuación del material y las actividades, el uso de las TAC y la modalidad de trabajo propia de los entornos AICLE.

Una vez finalizada la fase evaluativa de la presente propuesta, consideramos valioso abrir nuevas líneas de trabajo utilizando la metodología AICLE. A continuación de nuestra secuencia, se podrían diseñar dos secuencias más que abarquen la vida de los judíos en los campos de concentración y otra sobre la posguerra que incluya la reconstrucción de la vida de los sobrevivientes y el estudio de los Justos entre las Naciones.

A través de nuestra propuesta, deseamos aportar al diseño de material acerca del Holocausto teniendo en cuenta objetivos de aprendizaje de un programa bilingüe que utiliza la metodología AICLE. Las propuestas de elaboración de futuras secuencias didácticas sobre los judíos en los campos de concentración y la posguerra podrían completar una unidad de estudio sobre la Shoá que se valga de esta metodología.

## BIBLIOGRAFÍA

- Almodóvar, M. & Gómez Parra, M. E. (2017). *Propuesta metodológica para la creación de materiales bilingües (AICLE)*. En *Educación Infantil. Methodological proposal to design bilingual teaching resources (CLIL)*. In Early Childhood Education. El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en la formación del profesorado. 26. 10.20420/ElGuiniguada.2017.138.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Boston, MA: Allyn & Bacon Pearson Education Group.
- Balanta, Zamora, C. A. (2020). *Diseño, desarrollo y evaluación de material didáctico web para la enseñanza del español como lengua extranjera a niños de siete años*. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915>.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals by a committee of college and university examiners*. New York: David McKay.
- Bolívar, A. (2002). *¿Cómo mejorar los centros educativos?* Madrid, España: Síntesis Educación
- Cambridge Teaching History through English- CLIL approach S/F.
- Coalla Quidiello, S. (2014). *TIC y nuevas tecnologías en AICLE: un estudio práctico*. Trabajo fin del Máster en enseñanza integrada de la lengua inglesa y contenidos: educación infantil y primaria. Oviedo.
- Coyle, D. (2007). *CLIL: Planning tools for teachers*. Nottingham: University of Nottingham.
- Coyle, D., Hood, P. & Marsh, D. (2010): *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coyle, D. (2011). *Teacher education and CLIL methods and tools*. Unpublished seminar presented in Milan, Italy. Recuperado de <http://www.cremit.it/public/documenti/seminar.pdf>.
- Covos, M., Gómez Giusto C. & Laterza L. (2017). *Cuadernillo Enseñanza en la Escuela. 19 de abril. Día de la convivencia en la diversidad cultural. Aportes para conmemorar el levantamiento del gueto de Varsovia y la enseñanza del Holocausto en las aulas*. Colección Publicaciones de la Dirección Provincial de Planeamiento, año 1, número 1.

- Crowell, A. & Kuhn, D. (2014). *Developing dialogic argumentation skill: A 3 year intervention study*. Journal of Cognition and Development.
- Dale, L. & Tanner, R. (2012). *CLIL Activities. A Resource for Subject and Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Díaz-Barriga, Á. (2014). *Construcción de programas de estudio en la perspectiva del enfoque de desarrollo de competencias*. Perfiles educativos, 36 (143), 142-16. Recuperado en 08 de mayo de 2022, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982014000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982014000100009&lng=es&tlng=es).
- Eurydice (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at schools in Europe*. Brussels. Eurydice.
- Friedman, P. (1944) *The Butterfly: I Never Saw Another Butterfly*, Schocken Books Inc., p. 33.
- García, R. A. (2020). *Las ciencias sociales aplicadas en el aprendizaje del inglés a través del enfoque CLIL*. [Curso de Profundización]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/38388>.
- Gray, M. (2015). *Teaching the Holocaust. Practical approaches for ages 11-18*. NY Estados Unidos: Routledge.
- Graddol, D. (2006). *English next*. London: British Council.
- Haim, G, Avrahami, M. (1949) *Faces of the Uprising*. Recuperado de [https://img1.wsimg.com/blobby/go/969afa9e-e245-4c6d-bba7-101d2f3481a8/downloads/1d0qi4b03\\_980685.pdf](https://img1.wsimg.com/blobby/go/969afa9e-e245-4c6d-bba7-101d2f3481a8/downloads/1d0qi4b03_980685.pdf)
- Harris, J. (26 de julio de 2012) Judi Harris explica el Modelo TPACK. [video]. YouTube. [https://www.YouTube.com/watch?v=HDwWg\\_g0JGE&t=124s](https://www.YouTube.com/watch?v=HDwWg_g0JGE&t=124s)
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hofer S. (2015). *Holocaust Comics in the EFL Classroom: The Complete Maus by Art Spiegelman*. Wien Univeristy.



- Koplowicz, Avraham A. (1942) *A Dream*. Recuperado de <https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/lesson-plans/chava-wolf.html>
- Lazawert, H. (S/F). *Trunk, Isiah, Holocaust curriculum for Jewish Schools* - New York: American Association for Jewish Education.
- LeBeau, C.; Harrington, D. & Lubetsky, M. (2000). *Discover debate: basic skills for supporting and refuting opinions*. Language Solutions.
- Levi, P. (2002). *Si esto es un hombre*. Muchnik Editores, Barcelona.
- Ley N°26.206 (2006). *Ley de educación Nacional Títulos y Disposiciones Generales. Capítulo I Principios, Derechos y garantías*. Buenos Aires, Argentina
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Marin & Rivas (1987). *Sistematizaion e innovación educativa*. Madrid. España. UNED.
- Mehisto, P., Frigols, M.J. & Marsh, D. (2008). *Uncovering CLIL, Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Pan MacMillan.
- Ministerio de Educación, Museo del Holocausto en Buenos Aires; (2007). *La enseñanza del Holocausto/Shoá como acontecimiento clave del siglo XX. Aportes para una agenda educativa en tiempo presente*. Buenos Aires, Argentina.
- Muñoz Restrepo, A. (2010). *Metodologías para la enseñanza de lenguas extranjeras. Hacia una perspectiva crítica*. En Revista Universidad EAFIT, 46 (159), 71-85.
- Ogalde Careaga, I. & Bardavid Nissim, E., (1997). *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia*. México, Trillas.
- Orlev, U., *The Sandgame* [English Edition], Ghetto Fighters House, 1995, p. 5, 7. Jerusalem, Israel.
- Pérez,
- Porto J. y Gardey (2008). Definición de material didáctico. Recuperado de <https://definicion.de/material-didactico>
- Sabino, C. (1992). *El diseño de investigación. El proceso de investigación* (144-151). Caracas: Ed.
- Schindler's List (1993) The Liquidation Of The Kraków Ghetto [video]. YouTube <https://youtu.be/itrgJSbanjs>

Snow, Met Genese (1989). *A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Programs*. TESOL Quarterly.

The Pianist (S/F) The Pianist Ghetto Scene Boy Stuck in hole killed by German officer. [video]. YouTube <https://youtu.be/orbKbkjhqx4>

The Pianist (S/F) Madness in the Ghetto. [video]. YouTube <https://www.youtube.com/watch?v=cP1X5um22uI>

Tenti Fanfani, E. (1995) Seminario- taller internacional de innovación educativa. *Revista Latinoamérica de innovación Educativa*, volumen 20, p 11-p 90.

Unesco (2013). *¿Porque enseñar sobre el Holocausto?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Paris, Francia.

Unesco (2016). *Innovación educativa. Serie "Herramientas de apoyo para el trabajo docente"*. CARTOLAN E.I.R.L Lima, Perú.

United States Holocaust Memorial Museum Collection (1989) Oral history interview with Abraham Lewent [video]. YouTube <https://collections.ushmm.org/search/catalog/irn504624>.

Vallejos, C. (2013). *Monográfico: Introducción de las tecnologías en la educación-SAMR. Cajón de Sastre*. Observatorio: Gobierno de España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Vivancos, J. (2015). Jordi Vivancos proyecto TAC de centro. [video]. YouTube <https://www.YouTube.com/watch?v=KIaJ4d-QcdU>.

Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.

Wolf, Chava. *In the Other Childhood*. Recuperado de <https://www.yadvashem.org/articles/interviews/chava-wolf.html>

Yad Vashem (S/F). Jewish Resistance during the Holocaust. [video]. YouTube (<https://www.yadvashem.org/es/holocaust/faqs.html>).

### Referencia de imágenes utilizadas

Coyle, Hood y Marsh (2010). Marco de las 4 Cs (Figura 1). Recuperada de <http://win.cremit.it/public/documenti/seminar.pdf>

Yad Vashem (1939). *Warsaw ghetto*. (Imagen 1) Recuperada de <https://photos.yadvashem.org/>

Yad Vashem (1939). *Life in Vilna ghetto*. (Imagen 2) Recuperada de <https://photos.yadvashem.org/>

Yad Vashem (1939). *Lodz ghetto*. (Imagen 3) Recuperada de <https://photos.yadvashem.org/>

Yad Vashem (1940). *Children begging for food*. (Imagen 4) Recuperada de <https://photos.yadvashem.org/>

Yad Vashem (1942). Posters 4 and 5. (Imagen 5) Recuperado de [https://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/en/education/jewish\\_world/poster45.pdf](https://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/en/education/jewish_world/poster45.pdf)

Yad Vashem (1942). Posters 4 and 5. (Imagen 6). Recuperado de [https://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/en/education/jewish\\_world/poster45.pdf](https://www.yadvashem.org/yv/pdf-drupal/en/education/jewish_world/poster45.pdf)

Nussbaum, F. (1939). *The Refugee*. (Imagen 7). Recuperado de <https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/lesson-plans/holocaust-poetry.html>

Toll, N. (1943). *Girls in the Field* (Imagen 8). Recuperado de <https://www.bbc.com/culture/article/20160203-art-from-the-holocaust-the-stories-behind-the-images>

Fritta, B. (2022) *Tommy*. Museo de Yad Vashem. (Imágenes 9, 10, 11, 12, 13, 14) Recuperado de <https://www.yadvashem.org/education/educational-materials.html>.

Bodek, K., Kurt Conrad, L (1941) *One Spring*. (Imagen 15)  
Recuperado de <https://www.bbc.com/culture/article/20160203-art-from-the-holocaust-the-stories-behind-the-images>

## ANEXOS

**Unit: Life in ghettos**

**Global goal: Describing and debating about different aspects of life in ghettos**

**Level: B2 5<sup>th</sup> year of secondary school**

**Timing: 10 classes of 80 minutes each**

| AIMS   |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"><li>• To introduce the concept of ghettos and their main features.</li><li>• To make learners aware of and build on prior knowledge of ghettos and what life was like there, and structures used for argumentation.</li><li>• To aid students to develop argumentative skills to discuss aspects of life in ghettos and different kinds of resistance in a debate and through writing an argumentative essay.</li><li>• To present a variety of sources (written, oral and visual) for students to analyze and interpret.</li><li>• To help students empathize with victims who inhabited ghettos.</li><li>• To provide students with the necessary knowledge to justify their opinions and arguments based on historical facts.</li><li>• To identify vocabulary and structures typical of opinion and factual texts.</li></ul> |
| CRITERIA FOR ASSESSMENT  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Formative and summative assessment</li><li>• Teacher and peer and</li><li>• Learners will be assessed by how well they:<ul style="list-style-type: none"><li>• understand oral and written sources to get information related to life in ghettos;</li><li>• identify different aspects typical of Jewish life in ghettos;</li></ul></li><li>• use vocabulary and structures to express arguments;</li><li>• defend positions in a debate and through an argumentative essay based on historical information.</li></ul>   |

## TEACHING OBJECTIVES

| CONTENT   | COGNITION  | CULTURE   | COMMUNICATION   |
|---|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introduce the topic.</li> <li>• Define the term “ghetto” and its origin.</li> <li>• Explore different features of life in ghettos.</li> <li>• Discuss types of dilemmas faced by Jews in ghettos.</li> <li>• Learn about the types of resistance in ghettos: armed and cultural</li> <li>• Practice the skill of reading a photograph</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Provide learners with opportunities to understand the key concepts and apply them in different contexts.</li> <li>• Enable learners to identify aspects of life in ghettos.</li> <li>• Encourage knowledge transfer about life in ghettos.</li> <li>• Work with vocabulary building, learning and usage.</li> <li>• Arouse learners’</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Define ghettos and their origin.</li> <li>• Identify dilemmas Jews faced in ghettos.</li> <li>• Make students aware of the importance of learning about the resistance in ghettos to show that Jews did manage to resist Nazi policy.</li> <li>• Understand that they can learn history despite the</li> </ul> | <p style="color: magenta; margin: 0;"><b>Language of learning</b></p> <p style="margin: 0;">- Key Vocabulary: ghetto, aktion, curfew, armed resistance, spiritual resistance, confined, imprisoned, fears, uncertainties, cope with, dignity, sanity, perish, deportation, torture, betray, sunlight, mild, gust of wind, downpour, dawn, evening, twilight, abundant, barren, blazing, bustling, cobbled, derelict, crumbling</p> <p style="margin: 0;">- Breadth of vocabulary and sentence structure to describe photographs (prepositions, connectors).</p> <p style="margin: 0;">- Grammatical progression in using modal verbs to express possibility (may-might), obligation(must-have</p> |

curiosity,  
creative use  
of language  
and  
questioning.

- Make critical judgments.
- Develop thinking skills through the use of layers of questioning

language  
used.

- Develop students' ability to empathize with others.

to)

- Language of describing, defining, exploring, hypothesizing.
- Effective use of past tenses to narrate historical events.

### **Language for learning**

- Expressing arguments for and against using different structures and connectors.
- Asking each other questions.
- Comparing and contrasting life now and then.
- Sequencing events using different verb tenses.
- Writing argumentative essays and descriptions.
- Developing discussion skills.

## Language through learning

- Distinguishing language needed to carry out activities.
- Retaining vocabulary and structures presented and revised.
- Making use of peer explanation.
- Recording, predicting and learning new words and structures which arise from the activities.
- Developing dictionary skill.
- Modelling and eliciting ways of justifying an opinion or argument using connectors (since, for, for, so).

## LEARNING OUTCOMES

By the end of the unit learners will be able to:

- demonstrate understanding of what living in ghettos was like;
- distinguish between different kinds of Jewish resistance;
- predict and interpret information from various sources;
- interpret visual information;
- successfully engage in debates;
- write an argumentative essay accurately.
- use a record of new vocabulary and structures.
- accurately use different verb tenses to narrate events in the past.



## TEACHERS' GUIDE

### Session one

#### **Activity #1 Guessing the lesson**

**Thinking skills:** guessing, hypothesizing

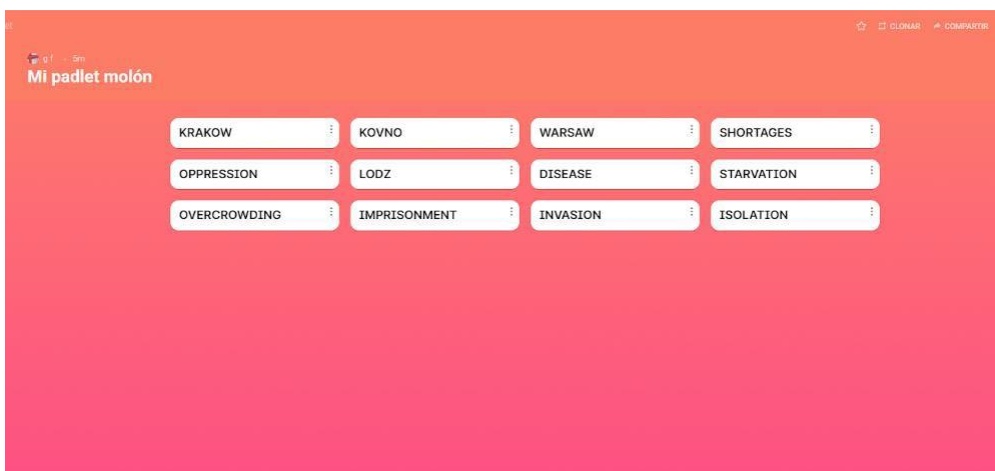
**Language focus:** general vocabulary

**Language skills:** speaking

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** whole class

The padlet includes words related to life in ghettos. Students have to try to guess the topic of the sequence by reading these words. They are challenged to include in the padlet any information they know related to such words.



You show the padlet and ask the following questions, allowing thinking time for all students.

- a. What do you think the lesson will be about?
- b. Which words can you add to this padlet? (enter the padlet and add them)
- c. What information about these words can you add? (enter the padlet and write it under each heading)
- d. Which words do you know?
- e. Which words don't you know?
- f. How can you guess the meaning of the words you don't know?
- g. What do you think the didactic sequence is going to be about?

Tell students that they will go back to this padlet to organize and add information as they learn more about the topic. It should be used as a tool to foster learners' autonomy. If there are any words they don't understand, they should look them up in the dictionary.

.....

#### Possible answers

- a. Shoá, ghettos, Holocaust
- b. unhappiness, death, gloomy, Bialystok, Lublin
- c. names of main ghettos, living conditions in ghettos
- d. mark the ones they know
- e. add the ones they don't know
- f. relate them to other words, looking them up in dictionaries

**Activity #2 Activating prior knowledge, 3 2 1 Bridge**

**Thinking skills:** recalling

**Language focus:** content specific vocabulary, writing figures of speech

**Language skills:** writing, vocabulary

**Time:** 5 minutes

**Grouping:** individual

This thinking routine from Project Zero, Harvard, aims at uncovering initial thoughts, ideas, questions and understandings about a topic **before** and **after** instructional learning has occurred.

| 3-2-1 Bridge   |  |
|--|--|
| Initial Response   | New Response   |
| 3 Words:<br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> | 3 Words:<br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/> |
| 2 Questions:<br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>                         | 2 Questions:<br><input type="checkbox"/><br><input type="checkbox"/>                         |
| 1 Metaphor / Simile:<br><input type="checkbox"/>   | 1 Metaphor / Simile:<br><input type="checkbox"/>   |
| Bridge:  |  |

Adapted by Anita Lipman 2011

.....

Possible answers

| 3 WORDS    | 2 QUESTIONS   | 1 METAPHOR OR SIMILE                 |
|------------|---|--------------------------------------|
| Starvation | How did the life of Jews change when they were sent to the ghettos? | The ghetto was like a bad nightmare. |
| Death      | What was life like in the different ghettos?                        |                                      |
| Illness    |   |                                      |

### Activity # 3 Graphic organizer

**Thinking skills:** ordering, classifying, understanding, analyzing

**Language focus:** content specific language, past verb tenses

**Language skills:** reading

**Time:** 20 minutes

**Grouping:** small groups of 4 or 5 students

- 3.1.1. Students use the information they already have and the one from the following webpage <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/ghettos> to build a timeline. They can add relevant events, photographs related to the period, documents, etc. Go round the class and help with selection of relevant information.

3.1.2. Students compare their timeline to the following one you project on the board: [Events in the history of the Holocaust – The Holocaust Explained: Designed for schools](#). If they missed any important event, it’s time for them to include it in their timelines. Check understanding of the chronology of events, mainly the ones from 1939 to the final solution around 1942.

3.1.3. Tell students to keep this timeline so that they can continue adding events or relevant information. Encourage them to use it every time it is necessary to promote learners’ autonomy.

.....

Sample timeline



## CONTENTS

Prologue: **Roots of the Holocaust**  
1933: **The Nazi State Begins**  
1934: **Triumph of the Will**  
1935: **Steps Toward Destruction**  
1936: **The Nazis' Games**  
1937: **Quiet Before the Storm**  
1938: **The End of Illusions**  
1939: **The War Against the Jews**  
1940: **Machinery of Hatred**  
1941: **Mass Murder**  
1942: **The "Final Solution"**  
1943: **Death and Resistance**  
1944: **Desperate Acts**  
1945: **Liberation and Rebuilding**  
1946: **The Pursuit of Justice**  
Epilogue: **The Aftermath**

### Activity #4

**Thinking skills:** enumerating, understanding, selecting, analyzing.

**Language focus:** key vocabulary

**Language skills:** listening

**Time:** 20 minutes

**Grouping:** individual

Read through the instructions in the chart with the students. Students are divided into two groups, each of them listens to a testimony of a survivors who lived in ghettos. Each groups completes the following chart. Then, groups share the information on their charts.

Play it twice if necessary. If your class is strong, you may play it without stops; if necessary, pause after each testimony to allow students to take down notes.

.....

Possible answers

|                                 | Summarize what the survivor is speaking about in your own words. Include who, what, when, where, why, and how. What was especially meaningful to you about the clip? why?  | What emotions did you notice? Include the speaker's facial expressions, body language, voice intonations, pauses, and word choice. Why might they have felt this way? | What is your response after watching the testimony? Include any questions you still have after watching the clip, as well as your own emotional response. How do you feel after watching the clip?                        | Take down note of relevant vocabulary that refers to life in the ghettos                                 |
|---------------------------------|--|---|---|--|
| <a href="#">Survivor's name</a> | <p>May, 1940, Lodz. Nazis enclosed Jews in the ghettos. Nazis built walls to surround the area of the ghetto.</p> <p>Some phrases that may call sts' attention:</p> <p>“That’s when the real problem started.”</p> <p>“They would always take people away.”</p> <p>“You’re always living in fear.”</p> | <p>Sadness.</p> <p>He pauses a lot.</p> <p>Sometimes difficult to continue his life story.</p> <p>Sorrow for memories coming back.</p>                                | <p>Sts may feel empathy, sorrow.</p> <p>Questions they might want to ask:</p> <p>When you say “That’s when the real problem started”, what do you mean by problem?</p> <p>How can you live under threat all the time?</p> | <p>Closed us in, enclosed, wired walls, dying for hunger, starvation, tremendous, close us up, fear.</p> |

|                               |  |   |  |   |
|-------------------------------|--|---|--|---|
| <p><u>Survivor's name</u></p> | <p>9 years old<br/>         Warsaw<br/>         Winter 1943<br/>         Father a policeman<br/>         Deportations to<br/>         Treblinka</p> <p>Some phrases that may call sts attention:<br/>         “There were many beggars, first standing up, then sitting down on the pavement, and eventually laying down and the they were dead.”<br/>         “If you come out early in the morning you found dead bodies laying on the streets, you just step over them and walk on.”<br/>         “That was the last time I saw him.”</p> | <p>Sadness, sorrow, especially when telling about her parents’ death.</p> | <p>Sts may feel empathy, sorrow.<br/>         Questions they might want to ask:<br/>         What did you think or feel when your father took you from the lorry?<br/>         How did you cope with the terrible living conditions in the ghetto?</p> | <p>Terrifying, beggars, crowded, push your way through, to be in a trap, cellar, crawl in, march, aktions, left behind.</p> |
|-------------------------------|--|---|--|---|

**Activity #5**



**Thinking skills:** analyzing, inventing, adapting, selecting

**Language focus:** asking questions

**Language skills:** speaking

**Time:** 20 minutes

**Grouping:** whole class, group work

.....

Possible answers

5.1. They might have a relative in their families or community who lived in a ghetto, or they can ask a History teacher for instance.

5.2.

In which ghetto did you live?

Who did you live with in the ghetto?

What were the living conditions

like?

Did you have enough food? If not, how did you manage to get extra food?

Were there doctors, hospitals, schools?

Did you belong to any Youth Movement?

Were you afraid? Angry?

Did you try to resist somehow?

5.3. Check that the groups' questions are grammatically correct and relevant to the topic. Make students aware that they have to avoid counterfactual questions; as in Shoá studies, we try not to include simulations or guessing what might have happened if...

5.4. As a whole class activity, select the best 10 questions out of all the ones produced by the different groups. Carry out the selection according to the criteria described in 5.3.

### Activity #6

**Thinking skills:** understanding, selecting

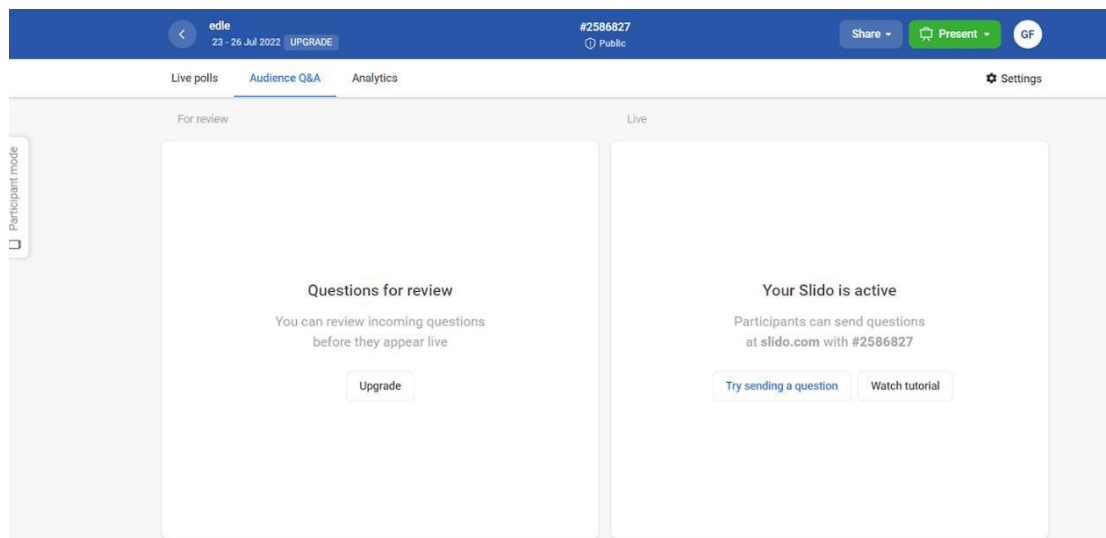
**Language focus:** forming questions, expressing opinions

**Language skills:** speaking

**Time:** 5 minutes

**Grouping:** small groups

Slido



### Session two

### Activity #1 Warm up

**Thinking skills:** brainstorming, remembering, identifying

**Language focus:** content specific vocabulary

**Language skills:** writing

**Time:** 5 minutes

**Grouping:** pair work

- 5.4.1. Write the topic of the lesson on the board: “Lifein ghettos”
- 5.4.2. Make questions to activate learners’ knowledge of the previous class and link the sessions.

### Activity # 2

**Thinking skills:** summarizing, ordering, comparing

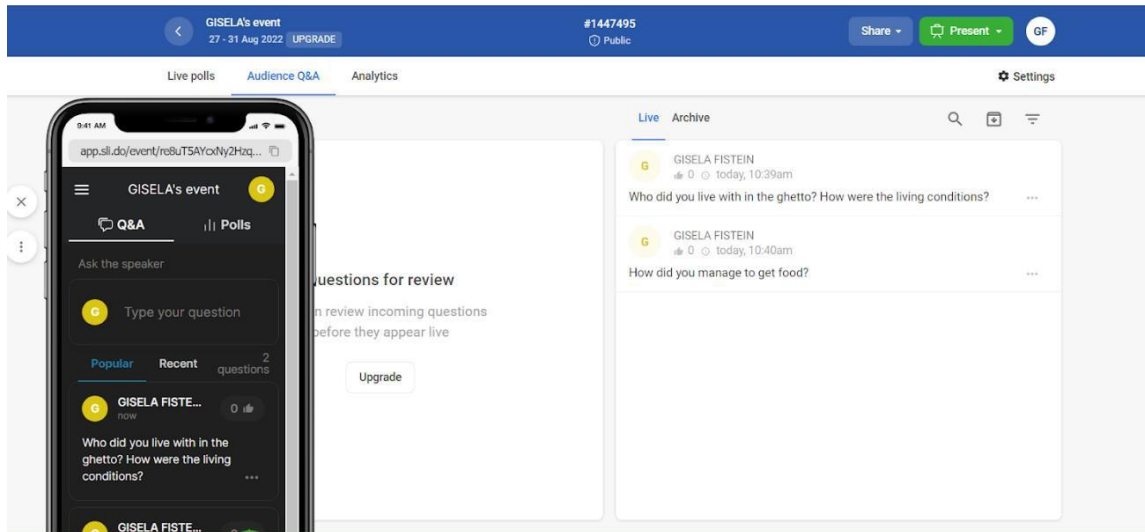
**Language focus:** subject specific vocabulary, questions, linking words

**Language skills:** speaking

**Time:** 15 minutes

**Grouping:** whole class

- 2.1. Ask students to share their questionnaires on Slido, check accuracy in their answers, the use of subject specific vocabulary and the relevance of the content.
- 2.2. As homework, tell students to add new information to the padlet they prepared for activity 1, session 1, under the corresponding heading.



### Activity #3

**Thinking skills:** identifying, discussing, distinguishing

**Language focus:** subject specific vocabulary

**Language skills:** writing, speaking

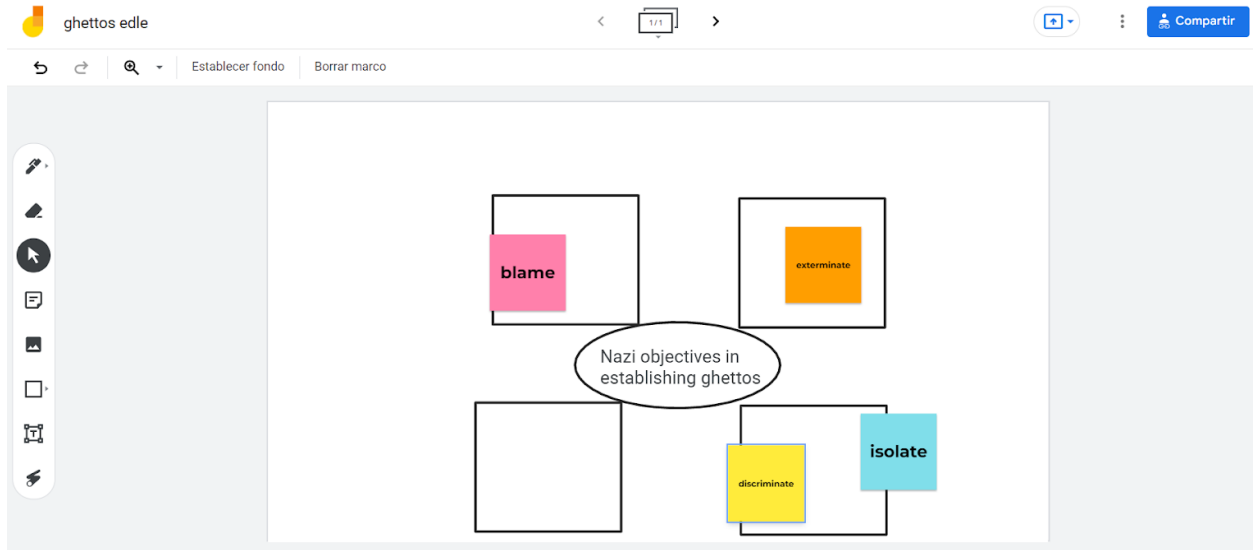
**Time:** 15 minutes

**Grouping:** whole class

Tell students to write one word on a sticky note or jamboard that best reflects the objectives of the Nazis in establishing ghettos.

Collate their results on the board and organize them by theme into a concept map in jamboard while discussing the significance of each theme.

Model jam board



#### Activity #4

**Thinking skills:** deducing, analyzing historical evidence

**Language focus:** specific vocabulary, linking words, prepositions

**Language skills:** speaking

**Time:** 20 minutes

**Grouping:** whole class

Show the photographs without giving any information. Give some time for students to observe the pictures and, as a whole class activity, answer the following questions. These questions have been graded according to the thinking skills they aim at developing, from lower order to higher order thinking skills.

You might aid weaker students by giving them some useful language.

To compare the photographs:

In the three photographs...

The photos are similar because...

One of the main differences is that...

In the first photograph... whereas in the second one...

To describe the photographs:

- weather (sunlight, mild, gust of wind, downpour)
- light (dawn, evening, twilight)
- landscape (abundant, barren, blazing, bustling, cobbled, derelict, crumbling)
- clothing (high heeled, velvet, fur, leather, baggy, fluffy)

Sample answers

a. How many people can you see?

In the first and third pictures, I can see around 50 people while in the second one, four.

b. Who are these people?

Most of them are Jews in ghettos.

c. How do you know this?

I can see people wearing the band with the star which is a symbol of Nazi persecution to Jews. It's in a ghetto because of the railroads, the living conditions of the Jews, the guards, the dead body and the starving kids.

d. When was the picture taken?

Between 1939-42.

e. What are the people doing?

Some are walking, some are being arrested, others are begging for food.

If necessary, you can give weaker students some prompts: They are lying on..., They are staring at..., They are peeping..., They are limping...

f. How do they feel?

They look sad, hopeless, scared.

g. Can you find any element in common in the three pictures? Which ones?

Jewish wearing the Star of David bracelet, guards, children.

Here's a chart you can show for weaker students to put forward their ideas.

|           |                        |           |                     |            |                              |            |
|-----------|------------------------|-----------|---------------------|------------|------------------------------|------------|
| I think   | some of the people are | regretful | since they are...   | frowning   |                              | scared.    |
| I believe | the kids are           | hopeless  | because they are... | wondering  | and they look as if they are | downcast.  |
| I reckon  | all the people are     | afraid    | as they are...      | staggering |                              | regretful. |

### Activity #5

**Thinking skills:** describing, illustrating

**Language focus:** subject specific and non-subject specific language

**Language skills:** writing

**Time:** 20 minutes

**Grouping:** individual

Tell students to go to <https://photos.yadvashem.org/index.html?language=en&displayType=image&strSearch=ghettos> and find a picture that calls their attention about life in any ghetto. After that, direct them to write a description of the photograph using relevant vocabulary linking words, accurate verb tenses, modal verbs, etc. Ask students to include a comparison between their pictures and the chosen one. Remind them to justify the reasons for their photograph choice.

### Activity #6

**Thinking skills:** enumerating, recalling

**Language focus:** vocabulary

**Language skills:** listening, speaking

**Time:** 5 minutes

**Grouping:** whole class

6.1. Elicit from students names of movies in which there are Jews in ghettos and what they remember about the living conditions there.

6.1. Tell students that they will watch some fragments from three movies: *Schindler's List*, *Jacob the Liar* and *The Pianist* as homework. Explain to them that while watching they should focus on living conditions in the ghettos, and encourage them to compare the movie images to the photographs from the previous activity.

<https://www.YouTube.com/watch?v=cP1X5um22uI>

<https://www.YouTube.com/watch?v=itrgJSbanjs>

[https://www.YouTube.com/watch?v=5KtRYY\\_NmDo](https://www.YouTube.com/watch?v=5KtRYY_NmDo)

### Session 3



## Activity #1

**Thinking skills:** matching, remembering

**Language focus:** vocabulary

**Language skill:** listening

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** whole class

- 1.1. Use the start of the lesson to assess students' knowledge of the movie fragments they were assigned as homework. Focus on similarities students may have found between the fragments and the photographs.
- 1.2. Play a game on wordwall. Tell students to identify which movies the phrases belong to.

### Answers

movie fragments snow

Instrucción Opcional

Drag and drop under the correct movie

**Jakob, the Liar**

1. he Russians are almost here, please believe me.
2. What can you say to the dead?
3. They have the right to know

+ Agregar un nuevo elemento  
min. 1 máx. 20

**Schindler's List**

1. Please hide under the stairs
2. I'll say a blessing for you
3. I'll put you in the good line

+ Agregar un nuevo elemento  
min. 1 máx. 20

**The Pianist**

1. Boom Boom you're dead!
2. We're all the same
3. But the Germans are a little more the same

Elicit from students any phrase from the game that called their attention and tell them to explain why they chose it.

## Activity #2

**Thinking skills:** justifying

**Language focus:** connectors

**Language skills:** speaking and writing

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** small groups, whole class

Ask students to get into small groups and complete the following sentences. Each group works with a sentence.

Conduct classroom feedback to share all the answers.

Possible answers

- 1.2.1. In *The Pianist*, the Warsaw ghetto's images are really similar to the actual life in ghettos in many aspects; for instance, you can see the high walls that surround the ghetto, people begging, Jews wearing the Star of David bracelet.
- 1.2.2. I believe Jakob's lie was worth it because on the one hand, it gave people hope but on the other hand, many people felt betrayed.
- 1.2.3. Although *Schindler's List* was filmed in black and white, a few scenes depict some color, like the one with the young girl in red, because I think she represents the innocence of the Jews being slaughtered.

## Activity #3

**Thinking skills:** deducing, understanding, analyzing

**Language focus:** answering questions

**Language skills:** speaking and listening

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** group groups, whole class

Tell students they are going to watch the *Schindler's List* fragment again and ask them to focus their attention on the moment the lady says "You're not a child anymore". Students discuss the questions in small groups, while you monitor and contribute to the discussion if necessary. After some minutes, ask students to share their answers with the class.

Possible answers

How do they look? Sad, hopeless, scared.

What's the boy's job in the ghetto? The boy is a policeman.

Do they have a "kid's life" Why? Why not? Definitely not, they are not supposed to be afraid, be policemen, hide, be left alone.

How can you describe kids' daily life in the ghettos? They had to hide constantly, flee from the Nazis.

#### Activity #4

**Thinking skills:** ordering, reasoning

**Language focus:** text organization, modal verbs

**Language skills:** reading and speaking

**Time:** 15 minutes

**Grouping:** whole class, individual

Answer

"Children are not the people of tomorrow, but are people of today. They have a right to be taken seriously, and to be treated with tenderness and respect. They should be allowed to grow into whoever they were meant to be. 'The unknown person' inside of them is our hope for the future." Janusz Korczak

4.1. Who was Janusz Korczak? He was a well-known doctor and author who ran a Jewish orphanage in Warsaw from 1911 to 1942. Korczak and his staff stayed with their children even as German authorities deported them all to their deaths at Treblinka in August 1942.

4.2. What modal verbs are used? What do they express? Should: to express strong recommendation.

4.3. Highlight the words in the quote you consider are the most relevant ones and give some arguments for your choice. Tenderness, respect, today, tomorrow, hope, future, grow.

4.4. What structures, linking words, linguistic device, etc. were helpful when putting the quote together? Today, tomorrow, but, grow-into, be treated with plus nouns.

### Activity #5

**Thinking skills:** reasoning, evaluating

**Language focus:** question forms, use of subject specific vocabulary

**Language skills:** reading, speaking, writing, listening

**Time:** 25 minutes

**Grouping:** pairs

Direct pairs to the following interactive activity in their computers. Assign each pair one of the topics, ask them to complete the chart and then exchange partners to complete the information related to another topic. They should do it at least three times. As this is a fluency activity, monitor and write down common mistakes while they are speaking avoiding to overcorrect them.



To be completed according to each pairs' criteria.

|                               | <b>The most significant photograph. Justify.</b> | <b>A relevant quote from a child's written testimony.</b> | <b>The most meaningful object. Justify.</b> |
|-------------------------------|--|---|---|
| <b>Crowding</b>               |  |   |   |
| <b>Grown-up children</b>      |  |   |   |
| <b>Schools in the ghettos</b> |  |   |   |
| <b>Children at work</b>       |  |   |   |
| <b>Child smugglers</b>        |  |   |   |
| <b>Theaters</b>               |  |   |   |
| <b>Hunger</b>                 |  |   |   |

|                                    |  |  |  |
|------------------------------------|--|--|--|
| <b>Marking the Jews</b>            |  |  |  |
| <b>Separation and isolation</b>    |  |  |  |
| <b>Childrens' games</b>            |  |  |  |
| <b>Religious life</b>              |  |  |  |
| <b>On the wings of imagination</b> |  |  |  |

### **Activity #6**

**Thinking skills:** describing, reasoning

**Language focus:** subject specific vocabulary, answering questions

**Language skills:** speaking, listening

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** whole class

Elicit from students the meaning of the word “smuggling”.

Show students, or tell them to watch as homework, a fragment from *The Pianist*, and ask them to relate what they see in the fragment to the topic of children smuggling and the reason why this activity was carried out by children.

### **Session 4**

#### **Activity #1**

**Thinking skills:** deducing, hypothesizing

**Language focus:** expressing opinion

**Language skills:** speaking

**Time:** 5 minutes

**Grouping:** whole class

1.1. Ask students if they could deduce from the movie segment why mainly kids were in charge of smuggling.

1.2. Elicit students' opinion in relation to Szpilman's view of children smuggling

Possible answers

They smuggle as they were able to pass through small holes in the walls or tunnels.

He might not agree as he sees the suffering, fear and death of these kids.

## Activity #2

**Thinking skills:** identifying

**Language focus:** subject specific vocabulary

**Language skills:** listening, reading, speaking

**Time:** 15 minutes

**Grouping:** whole class

2.1. Read the question with the class, play the testimony of Abraham Lewent, and tell students to read the sources and look at the photograph to answer the question.

Encourage students to use dictionaries whenever there's a word that hinders

understanding. You may also want to ask them to get the meaning from the context.

Model answer

They all deal with starvation in the ghettos.

Same semantic field vocabulary: cook, loaves, bread, rotten, stinking, ration, watery soup, extra allowances, ounce of margarine, slice of poor quality sausage, cheese, honey, jam, calories, sick, hunger, dying, begging, laying dead, graves, malnutrition, eat, hard luck.

### Activity #3

**Thinking skills:** understanding, composing, inventing

**Language focus:** linking words, answering questions, specific vocabulary

**Language skills:** reading, speaking and writing

**Time:** 30 minutes

**Grouping:** whole class, individual

3.1. Direct students' attention to the title of the poem (*The Little Smuggler*) and discuss the meaning of it.

3.2. Ask students to read the poem individually and while they do so, write specific content vocabulary related to living conditions in the ghettos on the board.

3.3. After reading the poem, ask students to answer the questions.



### Possible answers

It refers to kids who were in charge of smuggling food in ghettos to feed their families.

Walls, guards, impudent, hungry, obstinate, risk, foul, torn, nimble, endured, holes, brick, cunning, silently, shade, fate, dust, grim, still.

a. What were the dangers that the little smuggler faced in order to obtain bread?

They risked their lives.

b. What did he worry about? Was he afraid of dying? He was worried about who would bring his/her mother food tomorrow and he was afraid of dying.

c. Who is taking care of whom? Children are taking care of parents.

d. How often does the child smuggler have to risk his/her life for bread? All seasons of the year.

e. This poem focuses on three groups of people. Identify these three groups. Describe the role each one has in the poem. Smugglers (feed their families), ladies and gentlemen (be fed by their children), Germans (threaten kids' lives).

3.4. Ask students to add one more verse to the poem. Go round the class to help students with ideas and encourage them to use specific content vocabulary.

#### Sample answer

Some people may say that it's too dangerous. However, somebody has to do it.

Some people claim that we are too young for this, but people are dying of starvation.

Some people strongly believe that kids must be protected. Nevertheless, none of us is safe. I think that kids should remain kids just as we used to be not long ago.

#### Activity #4

**Thinking skills:** arguing

**Language focus:** argumentative language, content specific vocabulary

**Language skills:** speaking

**Time:** 20 minutes

**Grouping:** whole class

4.1.1 Ask students to give their opinions based on what they have read and watched.

4.2. Direct students to the controversial statement “Adults shouldn't have allowed kids to be smugglers despite the situation.” Give them some thinking time to decide if they agree or disagree with the statement and give them some resources to look for extra information if needed.

Stick signs on four walls: agree, strongly agree, disagree, and strongly disagree. Explain that they have to walk to the wall where the sign they agree with is stuck, and ask them to be ready to justify their position resorting to their historical knowledge of the period.

Allow students to change walls if a classmates' argument makes them change their minds.

Tell them they can question their classmates' arguments and counterarguments.

Promote an orderly, respectful and open discussion of ideas.

This is a fluency activity, so avoid overcorrecting students while they are speaking, but note down common mistakes for remedial work

## Activity #5

**Thinking skills:** summarizing

**Language focus:** expressions used to summarize, content specific vocabulary

**Language skills:** speaking

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** whole class

Ask students to report back the main arguments and counter arguments from the previous activity.

Tell students to give their opinion in relation to the question.

## Session 5

### Activity #1

**Thinking skills:** creative thinking

**Language focus:** subject specific vocabulary

**Language skills:** writing

**Time:** 5 minutes

**Grouping:** whole class

Use the start of the lesson to relate the topic of smuggling as a way of resistance to different kinds of resistance. Elicit from students possible lines to continue the poem.

Model answers

To teach children- was to resist.

To keep a diary- was to resist.

To keep traditions- was to

resist.

## Activity #2

**Thinking skills:** comparing, reasoning

**Language focus:** vocabulary, poetic language

**Language skills:** reading and speaking

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** whole class

2.1. Show students the rest of the poem and ask them to compare their lines to the original ones.

2.2. No, it starts with spiritual resistance and ends with armed resistance. At the beginning the author includes words related to spiritual resistance (such as teach, information, warning, rescue, forge, smuggle, chronicle, extends), to vocabulary related to armed resistance, for instance: dare, stand against, weapons, arms, rebel, rise up, revolt.

## Activity #3

**Thinking skills:** discussing, deciding, identifying

**Language focus:** defining terms

**Language skills:** speaking and writing

**Time:** 15 minutes

**Grouping:** individual, pair work, whole class

Encourage students to answer the questions individually, then to pair with a classmate to check their answers and, finally, ask somebody from each pair to report back.

Students can get extra information in the following sites:

<https://encyclopedia.ushmm.org/search?query=resistance&languages%5B%5D=>

<https://www.yadvashem.org/search.html?val=resistance&lang=en#gsc.tab=0&gsc.q=resistance>

#### Activity #4

**Thinking skills:** understanding

**Language focus:** specific vocabulary

**Language skills:** listening and writing

**Time:** 15 minutes

**Grouping:** three groups

4.1. Tell students to listen in detail and complete the gaps.

Answers

Helen Fagin: <https://youtu.be/ziq35rqvUks>

- a. We would try to establish ...semblance..... of a .....social..... life....., .....semblance.....of an ...intellectual..... life.....
- b. And my younger sister was very young, and I knew that she needed .....education..... so I established a .....clandestine..... school.....
- c. An essay I called .....gone..... with a .....dream.....
- d. When the girls came and they were so .....solemn..... and so .....sorrowful..... and their eyes would open and they would .....dream..... about it.

4.2. Get in groups of three or four and complete the following activity.

Group one: What kind of resistance is Helen Fagin talking about? Spiritual resistance. Are the words in the blanks related to that kind of resistance? Yes; education, teach.

Using this vocabulary, write a brief description of the kind of resistance and exemplify with Helen's testimony. Helen resisted spiritually by setting up a school to teach little kids as all Jews were expelled from schools and there were no schools in ghettos.

Ruth Brand: <https://youtu.be/fA--zl83H5A>

- a. My cousin Chaya and I were working near the ...crematorium..... and we had to ...dig.....into the ...ashes....
- b. My cousin and I decided that we were going to .....fast.....
- c. The SS...found..... out..... that we were .....fasting..... And they say” don't you see that ...God..... doesn't want us to ...fast.....!”
- d. Maybe he wants to see that ...in.. ...spite... ..of.... this we are ...still..... going to ...fast.....

4.2. Group two: What kind of resistance is Ruth talking about? Spiritual resistance. Are the words in the blanks related to that kind of resistance? Yes: fast, God. Using this vocabulary, write a brief description of the kind of resistance and exemplify with Ruth's testimony. Ruth was resisting spiritually as she was keeping a very sacred tradition for Jews in Yom Kippur.

Itka Zygmuntowicz: <https://youtu.be/jdjQblrcMbg>

a But what I heard were ...terrible..... screams....., I've never heard somebody .....scream... ..like this

b So I realized that they must be .....torturing..... her. They wanted her to .....submit..... not to .....resist..... and to tell them, to .....betray..... another fellow Jew.

c She was .....beaten.... ..horribly..... and as they took her out, they took me in.

d Why would she allow herself to be so ...beaten..... and even maybe .....killed..... to .....protect..... a .....stranger.....

e And I didn't say, I too was ...silent.....

4.3. Group three: What kind of resistance is Itka talking about? Spiritual. Does she mention this type of resistance in her testimony? Yes, she does by the end. Are the words in the blanks related to that kind of resistance? Yes: protect, stranger, beaten, torture, silent, submit, betray. Using this vocabulary, write a brief description of the kind of resistance and exemplify it with Itka's testimony. Itka resisted spiritually as, despite the torture, she didn't want to betray another Jew.

### Activity #5

**Thinking skills:** deducing, comparing, predicting

**Language focus:** answering questions, linking words

**Language skills:** speaking

**Time:** 15 minutes

**Grouping:** whole class

## Background information for teachers



*"In January 1942, as the ghetto began to form... a cultural life, the first concert was staged at the hall of what had been the Reali Gymnasium [high school].*

*"This concert was hard to forget. It was shortly after the 'Night of the Yellow Schein Permits'. The mood in the hall was like that of when the dead are commemorated. Every word, every sound brought to mind the martyrs... people stood as if before an open grave, and listened to the strains of Chopin's 'Funeral March.'"*

*Avraham Sutzkever, Vilna Ghetto (Tel Aviv: Sichbi Publications, 1947), p. 107.*

From [https://www.yadvashem.org/odot\\_pdf/Microsoft%20Word%20-%206250.pdf](https://www.yadvashem.org/odot_pdf/Microsoft%20Word%20-%206250.pdf)

- 5.1. Direct students' attention to the posters and encourage them to try to find information on them in spite of the fact that they're not in English. Ask them what structure or image can help them understand what the posters are about.

### Model answer

They advertise some plays, they show that there are plays every day. You can grasp information from the picture and diagram of the schedule.

- 5.2. Check understanding of the primary sources. Ask students to complete the activities.

### Sample answers

- a. Express opinions for and against, criticize, object, personal opinion, it is true for us.
- b. It refers to a kind of spiritual resistance; cultural.
- c. He thinks it's a way of entertainment that allows people to escape their miserable realities for a while.
- d. For: theater, just like games or literature, is entertainment. Theater is a refuge for people who wish to flee their homes.

Against: no place for entertainment in ghettos, only room for religious music.

- d. Importance of having a daily entertainment activity.



## Activity #6

**Thinking skills:** analyzing, articulating

**Language focus:** phrases to express opinion

**Language skills:** speaking, listening

**Time:** 15 minutes

**Grouping:** whole class

6.1., 6.2. Encourage students to use the information from testimonies and sources to reformulate, if necessary, their definition of resistance.

6.3. Tell students to watch part of a video and attempt to answer the question raised by the video using structures to express their opinions.

Sample answer

In my opinion, Jews did resist in many ways because they studied, wrote diaries, and kept their traditions among many other things. Yet I also believe it's hard to understand today that going to theaters, for example, is a way of resistance. Given the information that I have heard so far, such as the many cases of spiritual resistance, I think I lean more to the side of accepting every single kind of resistance because each way of resisting was as valid as the armed resistance, for instance. The answers depends on each person's view.

## Session 6

### Activity #1

**Thinking skills:** recalling, selecting, linking

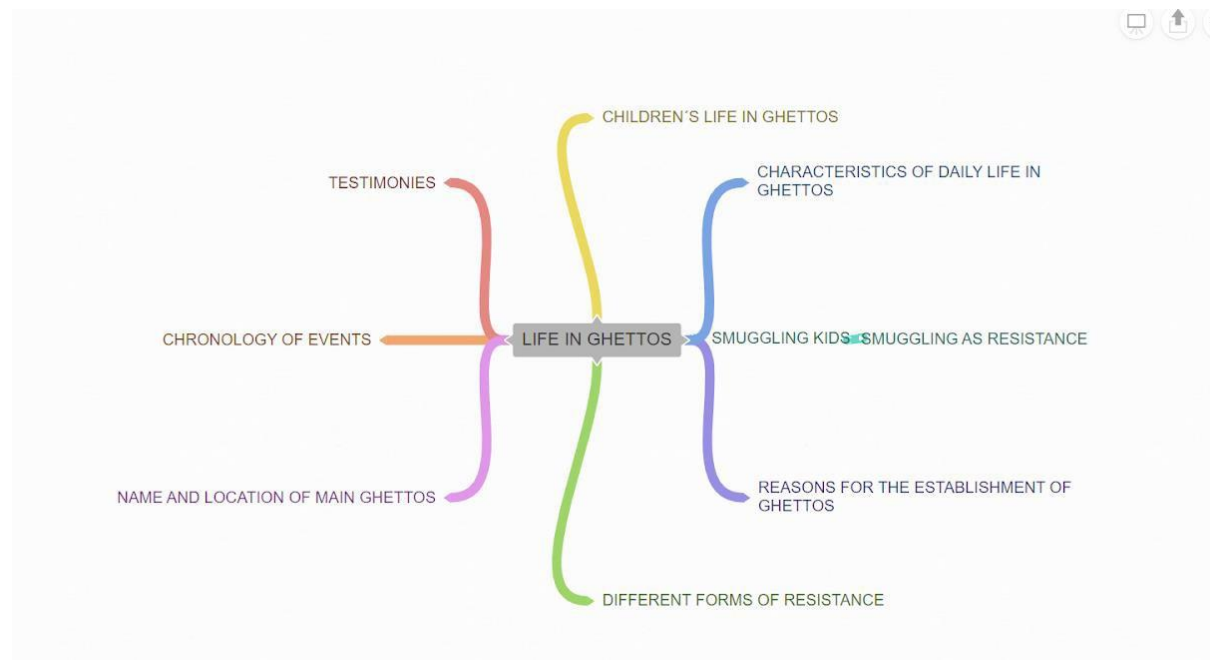
**Language focus:** subject specific language

**Language skills:** speaking

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** whole class

Sample answer



## Activity #2

**Thinking skills:** analyzing, breaking down, synthesizing

**Language focus:** content specific vocabulary, linking words, language used for argumentation

**Language skills:** reading, speaking

**Time:** 70 minutes

**Grouping:** groups, whole class

- 2.1. Organize students in three groups and allocate one of the main ghettos to each group. Students should research all the aspects of the ghetto and take down notes. Explain to them the importance of selecting the most relevant information as a way of summarizing the information.
- 2.2. In order to integrate all the information they have summarized, explain to students that they have to prepare an activity, it can be a questionnaire, trivia, wheel, board game, etc. Offer some sites that can be useful to prepare the activity, for instance: Genially, Goose Chase, Kahoot, Yoteach App, Wordwall.
- 2.3. Each group conducts its activity. Assess students' ability to select the most relevant information to prepare a revision activity, and the rest of the class' knowledge of the answers.

## Session 7

### Activity #1

**Thinking skills:** arguing, comparing, contrasting

**Language focus:** language used for argumentation, linking words, content specific vocabulary

**Language skills:** speaking

**Time:** 25 minute

**Grouping:** whole class

Present the topics to discuss and check understanding. Explain that with each resolution, they have to defend one position and when you say “switch” they have to change positions.

### Activity #2

**Thinking skills:** arguing, comparing, contrasting

**Language focus:** language used to state, support and refute opinions and arguments

**Language skills:** speaking, writing

**Time:** 35 minutes

**Grouping:** whole class

2.1. Remind students how to formulate a strong reason. Formulate a statement related to resistance in ghettos and encourage students to write their own reason. You will then decide whether to place them next to the red circle, if it's strong; yellow, if it is not so strong; or green, if it's not strong at all.

Model answer

**Red circle** Spiritual resistance is definitely a brave kind of resistance because people who wrote a diary, saved a torah, kept the traditions, etc. risked their lives just as those who fought.

**Yellow circle** Spiritual resistance can be considered a valid kind of resistance because by reading the testimonies some victims left we learnt about their lives.

**Green circle** Spiritual resistance might be considered resistance as many people resisted this way.

2.2. Model ways of stating reasons and ask students to complete their arguments in 2.1 by adding a reason.

Sample answers

Spiritual resistance is definitely a brave kind of resistance because people who wrote a diary, saved a torah, kept the traditions, etc. risked their lives just as those who fought.

If somebody risked his or her life to entertain other people and made them happy for a while, we should honor that person as a really brave one.

2.3. ways of supporting evidence and direct students to go back to their arguments in 2.1. and find evidence for their arguments.

Model answers

Entertainment in ghettos was definitely a way Jews found to resist, **for instance** playing cards, reading or going to theaters allowed Jews to forget their reality for a while.

**Everyone knows** about armed resistance, but not about spiritual one.

**Not many** Jews were able to resist using weapons which doesn't mean they didn't resist.

**The poem by Guri and Avrahami** depicts the cruel life of a child who resisted spiritually by smuggling food to feed his or her family.

2.4. Brainstorm rebuttals for some of the arguments they wrote. Sample answer

Some people say that spiritual resistance is as valid as armed resistance but I don't agree as defending your people by taking arms and rebelling against the Nazi regime is not the same as reading, smuggling food or going to the theater.

### Activity #3

**Thinking skills:** enumerating, discussing

**Language focus:** key subject specific vocabulary

**Language skills:** speaking

**Time:** 15 minutes

**Grouping:** whole class

Ask students to use Classroom tools to brainstorm key vocabulary they consider important to include in their argumentative productions.

Sample chart

Premium Login Facebook Fanpage PowerSearch Contact

| Paste keywords here (one per line)  | Paste the essay here |
|---|----------------------|
| <p>[clear]</p> <p>On the one hand<br/>On the other hand<br/>However<br/>By contrast<br/>What's more<br/>Moreover<br/>Finally<br/>Furthermore<br/>Above all<br/>According to<br/>But<br/>agree<br/>disagree<br/>yet<br/>in other words<br/>Ghetto<br/>Aktion<br/>curfew<br/>resistance<br/>armed<br/>spiritual<br/>confined<br/>cope with<br/>sanity<br/>dearh<br/>dead<br/>torture<br/>deportation<br/>final solution</p> | <p>[clear]</p>       |

## Activity #4

**Thinking skills:** debating, reasoning, classifying

**Language focus:** language used for argumentation, content specific vocabulary

**Language skills:** speaking and reading

**Time:** 5 minutes

**Grouping:** whole class

Present the topic students will debate in the following class. Check understanding. Recommend students to review the historical evidence they will need to defend their arguments and refute others.

## Session 8

### Activity #1

**Thinking skills:** debating

**Language focus:** content specific language, language for argumentation, linking words

**Language skills:** Speaking

**Time:** 70 minutes

**Grouping:** groups

Direct students' attention to the rubrics chart to remind them how they will be assessed, and will assess their peers.

Project the structure they usually follow for debates.

## Activity #2

**Thinking skills:** selecting, concluding

**Language focus:** content specific language, language for argumentation, linking words

**Language skills:** speaking

**Time:** 10 minutes


**Grouping:** whole class.

Present the content of the argumentative essay students will have to write next session. Suggest some reliable resources to enlarge their knowledge about the topic.

Tell students that their essays will be marked using the correction code they usually use for essay writing. Show them the chart and tell them that, as homework, they have to correct the sentences on the example column and attempt to write correct sentences.

Model chart

| CODE | MEANING | EXAMPLE |
|------|---------|---------|
|------|---------|---------|

|   |   |  |
|---|---|--|
|  | Well-written section: apt and clear               | The first ghettos were established in 1938.                  |
| V   | Vocabulary: find a subject specific word for this | Children smuggled food.                                      |
| T   | Correct the tense                                 | The final solution started in 1942.                          |
| WO  | Change the word order                             | The Jews left their homes in a hurry in 1938.                |
| WP  | Wrong phrase                                      | Shoá   |
| Sp.   | Try spelling this again                           | Alternatively  |
| P   | Correct the punctuation                           | Furthermore, I believe...                                    |
| S   | Style is a problem.                               | The Shoá started in 1938.                                    |
| ▼   | Put in the missing word                           | On the one hand they left their homes quickly...             |
| X   | There is an extra word                            | The deportation process started in 1942.                     |
| ?   | Meaning is unclear                                | The moment when Jews realized the real purpose was in 1939.  |
| /   | Split word or sentence                            | Many Jews were deported from ghettos to concentration camps. |

## Session 9

### Activity #1

**Thinking skills:** justifying, proving, arguing



**Language focus:** content specific language, linking words, expressions used for argumentative writings, variety of verb tenses

**Language skills:** writing

**Time:** 55 minutes

**Grouping:** individual

Write the topic for the essays on the board and ask students to choose one and type it in their computers.

### Activity #2

**Thinking skills:** revising

**Language focus:** key content specific vocabulary

**Language skills:** writing

**Time:** 5 minutes

**Grouping:** individual

Students paste their essays on the right column of the chart in Classroom tools and check the amount of key vocabulary they included.

### Activity #3

**Thinking skills:** creative thinking

**Language focus:** free writing

**Language skills:** writing

**Time:** 20 minutes

**Grouping:** individual

Allow some time for students to freely write graffiti on the papers on the walls. As this is a creative writing activity, avoid overcorrecting students' productions. Go round the class and monitor students' writing. There are no correct or incorrect productions, the purpose is to allow students to decompress after dealing with a moving topic.

### Session 10

**Activity #1** (10 minutes)

**Thinking skills:** creative thinking, synthesizing

**Language focus:** general and content specific language

**Language skills:** writing

**Time:** 10 minutes

**Grouping:** individual

Ask students to go back to the 3, 2, 1 activity they did at the beginning and tell them to complete the second column.

Model answer

| 3 WORDS     | 2 QUESTIONS   | 1 METAPHOR OR SIMILE               |
|-------------|---|------------------------------------|
| Deportation | How is it possible that some people believe Jews went to death like lambs to the slaughter? | Jews resisted like brave soldiers. |

|                |   |  |
|----------------|---|--|
| Final solution | Is it acceptable that children were in charge of smuggling? |  |
| Resistance     |   |  |

### Activity #2

Guide students to move round the tables to explore the material on them. Tell them that each table focuses on different values or feelings: freedom, hope, longing, resilience.

Explain that after moving round they have to find one that best identifies what they feel after this lesson or what they would like to honor.

Ask them to get in groups according to their shared interests and produce a piece of art that represents the value or feeling they chose. Walk round the tables and suggest ideas; they could create a song, a painting, a sculpture, a poem, etc. Tell them that according to what they choose to do, they can get help from the Literature, Music or Art teachers.

This is a creative activity, thus, there are no right or wrong productions as long as they are respectful and students are able to explain their meanings.

### Activity #3

Invite students to hold a showcase of all their artwork to share it with the rest of the school and parents. Tell them to display their work and be ready to explain the rationale behind them; how they were inspired, what value or feeling they represent, etc.

### Historical Background Information for the Teacher

In autumn 1939, the Nazis began imprisoning Jews in ghettos in Poland and in Eastern Europe. With these ghettos, the Nazis intended to isolate the Jews from the rest of society, and to control their lives. The ghettos were usually established in the poorest and most crowded parts of cities. Jews of the cities were transferred to these areas and were usually barred from leaving. Some of

the ghettos were even sealed with walls. Jews were forced to part from all that had been familiar to them, and moved to a new, poorer and more crowded environment. As a result of the move to the ghettos, children's lives changed entirely: the homes they had lived in, the friends they had played with, the school where they learned, nothing remained as it had been. In addition, in some cases children were forced to do work that, prior to the war, was the exclusive domain of adults: getting food, leaving for work, taking responsibility for the families, and more.

Imprisonment in the ghetto brought not only severed the Jews almost completely from their surroundings, but brought about an extremely harsh life. Hundreds of thousands died over the course of the existence of the ghettos of overcrowding, hunger, disease, and forced labor. And yet, despite it all, in many cases Jews tried to maintain a semblance of normality as much as reality allowed. In some places they set up educational frameworks for the children, often in secret, and in others theaters were established, staging plays for the ghetto inhabitants. Despite the terrible conditions in which they lived, children continued playing in the ghettos, writing poems, drawing, and dreaming of better days.

From <https://www.yadvashem.org/education/educational-materials/lesson-plans/ghetto-children/about.html>

.....



