

FACULTAD DE FILOLOGÍA  
DOBLE GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ALEMANAS Y EN  
EDUCACIÓN PRIMARIA

TRABAJO FIN DE GRADO  
CURSO 2023/24



**EL *BREAKOUT* COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA EL  
APRENDIZAJE DEL ALEMÁN COMO LENGUA EXTRANJERA  
EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

Alumna: Pilar Romero Ferrer

Tutor: Leopoldo José Domínguez Macías

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO .....	2
2.1. Beneficios del juego en el aula de idiomas.....	2
2.3. Juego y ludificación .....	6
2.3.1. Elementos de la ludificación .....	7
2.3.2. Tipos de jugadores.....	10
2.3.3. Evaluación.....	12
2.4. <i>Breakout</i> como herramienta para la ludificación .....	12
3. PROPUESTA DE <i>BREAKOUT</i> .....	15
3.1. Contexto educativo y objetivos del proyecto.....	15
3.2. Características del alumnado .....	15
3.3. Diseño y temporalización .....	15
3.4. Descripción del proyecto .....	16
4. CONCLUSIONES.....	25
5. BIBLIOGRAFÍA .....	27
6. ANEXOS .....	31

## 1. INTRODUCCIÓN

La competencia lingüística es hoy parte esencial de los currículos educativos en las escuelas. Cada vez son más los idiomas que se enseñan en las aulas de Educación Primaria y, para ello, la formación del profesorado, sobre todo en lo que tiene que ver con las metodologías docentes, es un factor determinante. En relación con las nuevas metodologías emergentes<sup>1</sup>, hay que destacar la importancia del juego. En el período de la infancia, los seres humanos juegan y esa es su forma de aprender e interactuar con el medio que les rodea. Además, gracias al juego se enfrentan a desafíos y experiencias, lo que ejerce notable influencia en su desarrollo (Casado, 2016, p. 7). Del mismo modo, el juego interfiere en la motivación, puesto que resulta una actividad en la que solemos implicarnos por puro placer (Valderrama, 2015, p. 75).

Partiendo de estas premisas, el presente trabajo se centra en el aprendizaje de la lengua alemana en el aula de Educación Primaria a través de la ludificación, la cual está ganando cada vez mayor peso entre las nuevas metodologías debido a los beneficios que aporta al alumnado, ya que permite el aprendizaje activo, progresivo y cooperativo, a la vez que fomenta la motivación, la creatividad o el pensamiento crítico. El objetivo principal de nuestro proyecto es crear un *Breakout* enfocado al aprendizaje del alemán como lengua extranjera (DaF) para un nivel A1 (según el MCER) en estudiantes de Educación Primaria. Se pretende trabajar mediante el juego las diferentes competencias o destrezas (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita). Con el propósito de justificar la propuesta, explicaremos, asimismo, cómo influye el juego en el aprendizaje, en concreto de una lengua extranjera. Para ello hemos dividido el trabajo en dos bloques principales. En el primer bloque detallaremos los conceptos del juego y su relación con la educación y la neurociencia, la ludificación y el *Breakout*. En el segundo bloque presentaremos la propuesta educativa.

Con respecto al primer bloque, haremos referencia al juego y su lugar en las metodologías que se centran en el aprendiente, así como su papel en el cerebro y los

---

<sup>1</sup> Las metodologías didácticas han experimentado desde las últimas décadas profundos cambios, entre otros, por el desarrollo de las TIC y su uso en las aulas. Su introducción no significa dejar atrás las formas tradicionales de enseñanza, ya que, como expresa Ken Bain, “parte del aprendizaje [precisa] repetición y métodos habituales” (2007, p. 132). Sin embargo, al mismo tiempo se hace necesario adaptarlas a las transformaciones sociales y adecuarlas, a su vez, a las necesidades de un alumnado que ha crecido en un entorno digital. A este respecto, un rasgo que caracteriza a la generación de los denominados “nativos digitales” (Prensky, 2001; Cassany y Ayala, 2008; Coto Ordás 2013/14) es que está acostumbrada a aprender “a través del juego, la simulación, la diversión y la cooperación en línea” (Cassany y Ayala, 2008: 60; Domínguez Macías, 2022, p. 1700).

procesos neurológicos. Al respecto, Diane Ackerman sostiene que “[j]ugar es la forma favorita de nuestro cerebro para aprender” (González de la Roca *et al.*, 2021, p. 48). A su vez, aludiremos a la importancia del componente motivacional en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, definiremos qué es la ludificación y cuáles son sus características. Dentro de este apartado haremos mención a los elementos de la ludificación, a los tipos de jugadores que han de tenerse en cuenta para llevarla al aula, así como a la evaluación en la ludificación. En tercer lugar, explicaremos qué es un *Breakout* y cuáles son sus rasgos definitorios.

En el segundo bloque introduciremos la propuesta didáctica. Nuestro *Breakout* contará una historia con la que pretendemos motivar a los discentes. Esta incluirá un reto que consistirá en la superación de una serie de pruebas con las que se podrá resolver el juego. Dichas pruebas responderán a distintos objetivos como el repaso de conceptos gramaticales, vocabulario, cultura, etc. En las diversas pruebas y retos los discentes usarán la lengua alemana. A través del *Breakout* observaremos la evolución en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes y su capacidad de aplicar lo aprendido.

Finalmente, expondremos los resultados más relevantes del trabajo y enumeraremos la bibliografía consultada. Asimismo, incluiremos un anexo con la secuencia completa del *Breakout* en la aplicación *Genially*<sup>2</sup>.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. Beneficios del juego en el aula de idiomas

A lo largo de la historia, psicólogos y pedagogos, como también pensadores y escritores han estudiado qué es aquello que aporta el juego en la vida de las personas. El juego se trata de una acción que define al ser humano. Al respecto, ya Friedrich Schiller señalaba que “[e]l hombre no está completo sino cuando juega”<sup>3</sup> (1990, p. 241). Como describe Manuel Sánchez Montero en su libro *En clase sí se juega* a propósito del papel del juego en la escuela:

---

<sup>2</sup> Asimismo, por cuestiones de espacio hemos incluido también al final del anexo la carta del restaurante que se entregó en papel al alumnado en una de las actividades del *Breakout*.

<sup>3</sup> También Sigmund Freud destacaba en *Der Dichter und das Phantasieren* (1908) el juego en la vida más prematura del ser humano, a través del cual se movía entre las líneas de lo real y lo imaginario. Esta actividad era reemplazada, ya en el período adulto, por el acto de escritura. El fantasear o la ensoñación se mantenían a través de la literatura como sustituto de lo que el infante hacía, antes de entrar en el orden social, de forma natural y espontánea (Paraíso, 2010, pp. 69-70).

Jugar es lo que motiva al niño a seguir adelante y vivir el presente. Es lo que más feliz le hace en sus años de escolarización. Se crean conexiones mentales tan intensas al disfrutar del juego, que décadas después seguimos acordándonos de esta actividad. Jugar no solo es divertido: nos hace más inteligentes, más fuertes, más rápidos, más extrovertidos y más activos (Sánchez, 2021, p. 13).

Desde los últimos años se están desarrollando múltiples metodologías activas en el ámbito educativo y algunas de estas se basan en juegos. En ellas, el alumnado es protagonista de su propio proceso de aprendizaje<sup>4</sup>. Asimismo, hay metodologías basadas en juegos que utilizan materiales auténticos en el aula, lo que redundaría en la motivación de los discentes (Juan, A. y García, I., 2013, p. 170). Por otra parte, “el empleo de la lengua extranjera se presenta como una regla más que es preciso respetar para llevar a buen término el juego. En estas condiciones, la lengua extranjera, lejos de ser una exigencia fastidiosa y entorpecedora de la comunicación dentro del aula, se transforma en la lengua deseada” (Juan, A. y García, I., 2013, p. 173). Este uso de la lengua como parte de la actividad contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de los discentes en un contexto, además, en el que se reduce el miedo al error. Al respecto, Andrew Wright expresa que “[l]os juegos ofrecen a los participantes confianza en sí mismos y en sus capacidades” (Wright, 1984, p. 46). Como explica Francisco de la Torre (2005), los juegos en el ámbito educativo ayudan, además, a interiorizar mejor los contenidos, consiguiendo de esta manera que adquieran un aprendizaje más significativo en el aula. Al mismo tiempo, permite que los docentes establezcan un vínculo más fuerte y personal con su alumnado, debido a que, gracias al juego, tienen la oportunidad de conocer su manera de pensar y opinar. Por último, Martha Lengeling y Casey Malarcher (1997, p. 42) distinguen cuatro tipos de beneficios del uso del juego en la clase de idiomas, a saber:

- Beneficios afectivos: motivan y divierten al alumnado mientras promueven una comunicación competencial y un uso creativo y espontáneo del lenguaje.
- Beneficios cognitivos: permiten reforzar los contenidos y mediante ellos se pueden trabajar las cuatro destrezas.

---

<sup>4</sup> Como ya anunciaba Paulo Freire en su obra *Pedagogía del oprimido* (1975), la introducción de dichas metodologías coincide con un cambio de paradigma en el que los discentes pasan a ser el centro del sistema mientras que la figura del docente, en lugar de tener una única función de depositar información, se convierte más bien en guía. Al respecto, también en el ámbito de la educación superior, además de la armonización y estandarización de la enseñanza, el modelo del EEES ha introducido una serie de recomendaciones que afectan, entre otros, a las metodologías y la reformulación de los roles de las figuras del docente y del discente (Francés *et al.*, 2021, pp. 624-625).

- Beneficios dinámicos: los estudiantes se convierten en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje y los docentes son solo facilitadores de los contenidos. Además, aumentan la participación y promueven la competición sana.
- Beneficios de adaptabilidad: los juegos se pueden adaptar a cada tipo de alumnado según su nivel e intereses.



**Imagen 1. Beneficios del uso del juego en la clase de idiomas**

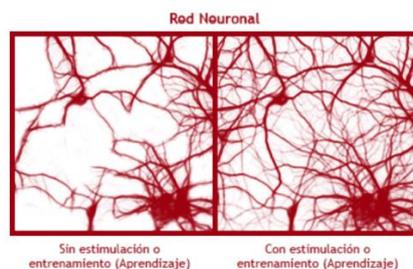
Fuente: Propia

## 2.2. Juego, estimulación cerebral y motivación

Sobre la importancia del juego como recurso didáctico conviene hablar, a su vez, de la neuroeducación o neurodidáctica, que es “una visión de la enseñanza que se basa en aportar estrategias y tecnologías educativas centradas en el funcionamiento del cerebro” (Sánchez, 2021, p. 361). Como expresa Andrea García: “Tenemos que aprender a educar con cerebro, a tener en cuenta las características de nuestra mente para educar mejor” (García, 2017). Al respecto, la poetisa Diane Ackerman señala que “[j]ugar es la forma favorita de nuestro cerebro para aprender” (González de la Roca, *et al.*, 2021, p. 48). Cuando proponemos un reto con el que despertamos la curiosidad del alumnado y les emocionamos se activa la amígdala y una parte del sistema límbico activa la producción de dopamina. La dopamina es un neurotransmisor que mejora el rendimiento del área prefrontal y, en consecuencia, mejora también los procesos atencionales que posibilitan el aprendizaje (Guzmán, 2016, p. 6).

Otro concepto importante para entender el funcionamiento del cerebro es el de la plasticidad neuronal o neuroplasticidad, que se define como “la flexibilidad que tiene el cerebro para adaptarse a los cambios a través de sus redes neuronales” (González de la

Roca, *et al.*, 2021, p. 47). El cerebro se desarrolla poco a poco y cada parte lo hace en un momento concreto. Además, el cerebro está diseñado para aprender durante toda la vida y, gracias a la neuroplasticidad, las neuronas pueden regenerarse y formar nuevas conexiones sinápticas (Sánchez, 2021, p. 362). Es fundamental aprovechar la plasticidad cerebral en las escuelas para “ofrecer experiencias de aprendizaje suficientemente ricas, provocadoras y estimulantes como para potenciar las ganas de saber” (Carballo, 2017, p. 40). Si estimulamos el cerebro del alumnado en el aula, conseguiremos aumentar sus conexiones neuronales y también su rendimiento. El juego favorece la creación de redes neuronales al permitir trabajar simultáneamente elementos como el reto, la superación, la retroalimentación o la emoción (Guzmán, 2016, p. 8). Como recalca Manuel Sánchez: “El cerebro es el órgano más poderoso que poseemos y nos olvidamos de tenerlo estimulado y bien entrenado” (Sánchez, 2021, p. 363). En la siguiente imagen se puede ver una red neuronal sin estimulación y otra con estimulación:



**Imagen 2.**

Fuente: Asociación Internacional Pro Plasticidad Cerebral A.C. México. Recuperado de:

<https://www.plasticidadcerebral.com/>

Una mayor estimulación implica, pues, un aprendizaje mayor y más eficaz. Para ello, la emoción resulta un motor principal. Un cerebro que juega es un cerebro que aprende, debido a la emoción que se produce, lo cual genera conexiones neuronales y, por tanto, un conocimiento significativo (Sánchez, 2021, p. 365). Al respecto, Francisco Mora expone: “La emoción, sin duda. Solo se puede aprender aquello que se ama, aquello que te dice algo nuevo, que significa algo, que sobresale del entorno. Sin emoción no hay curiosidad, no hay atención, no hay aprendizaje, no hay memoria”.

Del mismo modo, hay que destacar la motivación como elemento indispensable para el aprendizaje. Al respecto, se ha demostrado que se aprende mejor aquello en que interviene el sistema de recompensa. Este está formado por un conjunto de estructuras cerebrales responsables de generar la sensación subjetiva de placer y la obtención de

recompensas. El sistema de recompensa se activa a partir de estímulos, que generan placer en los individuos. Su función es principalmente adaptativa, sin embargo, este influye, a su vez, sobre la memoria y el aprendizaje. Así pues, tendemos a recordar y a repetir acciones que nos generan placer en detrimento de las que nos producen una sensación desagradable (Mantero Suárez, 2018, p. 3). Aplicado a la didáctica, se pueden distinguir dos tipos de motivación: intrínseca y extrínseca (García y Domenéch, 1997).

- La motivación intrínseca es aquella en la que los/las estudiantes buscan mejorar y desarrollar sus capacidades por propio interés. Les motiva aprender y no necesitan ninguna recompensa para motivarse. Esta motivación la producen algunos temas y pueden ser identificables.
- La motivación extrínseca es aquella en la que el objetivo de los/las estudiantes es obtener premios, recompensas y la aprobación de los padres y docentes. Es decir, les motiva las recompensas externas. Este tipo de motivación no es negativa siempre y cuando sepamos reorientarla y convertirla en motivación intrínseca. Como destaca Sánchez, la motivación extrínseca es una gran aliada de la motivación intrínseca (Sánchez, 2021, p. 158).

Asimismo, como describe Mariano Mateo, el proceso motivacional es dinámico (Mateo, 2001). Esto quiere decir que los discentes pueden comenzar una actividad con gran motivación e interés, pero luego pasan a adoptar una actitud desinteresada. Al mismo tiempo, Franziska Perels, Bernhard Schmitz y Kirsten van de Loo (2007, p. 105) señalan: “Ihre Schüler sind natürlich nicht alle gleich motiviert – in ihrer Motivation werden sie sich generell unterscheiden. Die Motivation eines einzelnen Schülers kann sich aber auch von Thema zu Thema ändern, je nach persönlichen Vorlieben und Interessen”. La motivación que tenga el alumnado estará influenciada, por tanto, por el tipo de actividades que se lleven a cabo, por las temáticas seleccionadas por el docente y el clima que sea capaz de generar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez, será esencial que el docente mantenga en todo el proceso un rol activo y dinámico.

### **2.3. Juego y ludificación**

El término inglés *gamification*<sup>5</sup> se atribuye a Nick Pelling y surge en el ámbito de la informática y los videojuegos. Es en 2002 cuando se empieza a hablar de gamificación

---

<sup>5</sup> Es de gran importancia no confundir este término con el término ABJ (Aprendizaje Basado en Juegos). El ABJ “consiste en el uso de juegos con objetivos educativos, utilizándolos como herramienta que apoya los

para hacer referencia a la cultura del juego. Hasta 2010 el concepto no se populariza, primero en el ámbito empresarial, desde donde se traspaasa luego al ámbito educativo (Malvido, 2019). La palabra gamificación no está recogida en la RAE, que se decanta por el uso de los términos ludificación y ludificar. Según esta, ludificar es [a]plicar técnicas o dinámicas propias del juego a actividades o entornos no recreativos para potenciar la motivación y la participación o facilitar el aprendizaje y la consecución de objetivos” (Real Academia Española, s.f., definición 2). Asimismo, en el diccionario de Cambridge se define como “the practice of making activities more like games in order to make them more interesting and enjoyable” (Cambridge dictionary, s.f.).

Según Karl M. Kapp, la ludificación aprovecha las mecánicas del juego, su estética y estrategias para que las personas se involucren, se motiven, aprendan y resuelvan los problemas que se les plantean (Kapp, 2012, p. 10). Por otro lado, Matera defiende que, gracias a la ludificación, el alumnado tendrá la oportunidad de explorar y descubrir sus propias capacidades a través de las actividades propuestas. De esta forma, podrán ser conscientes de sus errores y, gracias a esto, podrán mejorar y aumentar su confianza según avancen en las tareas (Matera, 2018, p. 52). Es fundamental destacar la idea de que en la ludificación se puede experimentar constantemente sin que haya miedo al error. Además, los estudiantes no compiten entre ellos, ni hay ganadores ni perdedores, sino que cada alumno compite consigo mismo.

Por último, es importante mencionar que la ludificación tiene más protagonismo en las aulas gracias al desarrollo de las TIC. No obstante, también se puede ludificar sin el uso de medios tecnológicos (Universidad Politécnica de Madrid, 2020, p. 5).

### **2.3.1. Elementos de la ludificación**

Según Kevin Werbach y Dan Hunter (2012), los elementos más relevantes de la ludificación son las dinámicas, las mecánicas y los componentes. Dentro de estos elementos se diferencian una gran cantidad de tipos. No es necesario utilizarlos todos, sino aquellos que se centran en la consecución de nuestros objetivos previstos.

1) Las dinámicas son los aspectos globales de la ludificación. Tienen que ver con los objetivos, deseos, emociones y motivaciones que se quieren potenciar en el alumnado

---

procesos de aprendizaje de forma significativa” (Chaves, 2019, p. 424). El docente pretende lograr un objetivo de aprendizaje y, para ello, “se juega a un juego, bien sea adaptado o no, para adquirir una serie de conocimientos concretos” (Mosquera, 2019). En el ABJ se juega para aprender, pero puede haber ganadores y perdedores, sin embargo, en la ludificación no hay ganadores ni perdedores y se orienta al progreso individual de cada estudiante.

(Universidad Politécnica de Madrid, 2020, p. 7). Según Sánchez (2021, p. 201-203), las dinámicas deben ser:

- claras. Es fundamental saber cuáles serán las metas y objetivos a conseguir desde el principio y hacérselas saber a los discentes. Para ello es importante elaborar una narración del juego. La historia irá guiando al alumnado en la consecución de los objetivos. Además, esta afectará a la progresión, las relaciones entre el estudiantado y las emociones. Será fundamental que en el relato se aprecie el progreso, que esté relacionado con los intereses de los discentes y que fomente e incluya emociones positivas.
- medibles. Deben ser evaluables, ya sea a través de puntos, niveles, etc.
- progresivas. El nivel de dificultad debe ser progresivo. De esta forma, el alumnado no se estancará y podrá evolucionar.
- asequibles. Está relacionado con la progresión y el nivel de dificultad antes comentado. La dificultad aumentará de forma gradual según los objetivos que consiga cada estudiante de forma individual y grupal. De esta manera, habrá sensación de éxito, lo que redundará en la motivación.
- con retroalimentación. Debe haber un *feedback* inmediato de las actividades que se lleven a cabo en el aula. Esto facilitará la evaluación.
- variadas. Hay que mantener la motivación del alumnado a través de la sorpresa. Se debe evitar ser monótono y repetitivo. Al respecto, Bain destaca que “el cerebro adora la diversidad” (2007, p. 132; Domínguez Macías 2022, p. 1699).
- gratificantes: El esfuerzo tiene que ser recompensado y es necesario valorarlo a través de recompensas para seguir motivando a los discentes. Aun así, no conviene abusar de estas, ya que, el objetivo primordial es que les motive aprender, no que aprendan solo para ganar recompensas.
- emocionables: El contexto en el que los discentes aprenden debe ser positivo y en el que las emociones que destaquen sean el optimismo, el entusiasmo y la motivación.

2) Para poder llevar a cabo estas dinámicas y conseguir los objetivos propuestos, es necesario emplear las mecánicas. Estas se pueden definir como “los sistemas y elementos que hacen que el progreso en el juego sea visible y que el jugador pueda

participar en el mismo” (Teixes, 2015, p. 45). Se trata de los retos que llevaremos a cabo en la ludificación. También de cómo se recompensa en función de los objetivos que alcancen. Las mecánicas se pueden clasificar en retos, misiones, sistema de puntos, medallas, clasificaciones, etc. En el siguiente esquema se diferencian algunas de las mecánicas más utilizadas:



**Imagen 3. Mecánicas habituales**

Fuente: Gaitán, s.f.

3) Los componentes se pueden definir como “los recursos con los que contamos y las herramientas que utilizamos para diseñar una actividad” (Alejaldre y García, 2016, p. 76). Se trata de los medios y soportes que se van a utilizar en la actividad de ludificación. Son elementos concretos y acompañan en todo momento a las dinámicas y mecánicas. Dentro de los componentes hay que diferenciar dos categorías:

- niveles, que serán progresivos. Los primeros niveles serán más sencillos para conseguir la implicación del alumnado en el proyecto. Una vez que estén implicados, el nivel irá aumentando para favorecer la motivación en todo el proceso. Será fundamental contar con estrategias y materiales flexibles.

- componentes físicos. El proceso debe ser muy visual para el alumnado<sup>6</sup>. Para ello se pueden utilizar insignias, regalos, paneles de clasificación, desbloqueo de contenidos, etc. El buen desarrollo de la actividad ludificada dependerá de la planificación de las tareas junto con el diseño de un sistema de recompensa para dichas tareas (Sánchez, 2021, p. 208).



**Imagen 4. Elementos de la gamificación**

Fuente: Propia

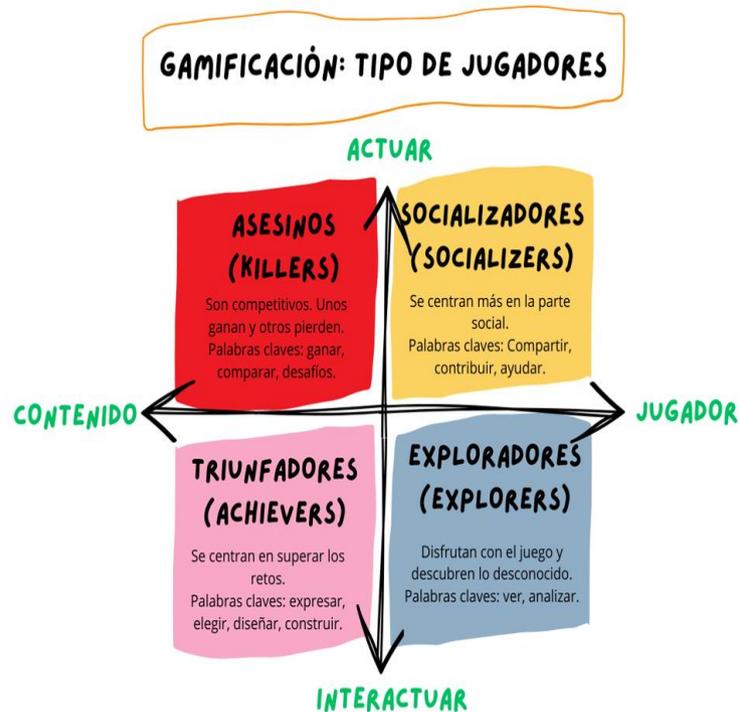
### 2.3.2. Tipos de jugadores

A la hora de planificar la historia, los retos y las actividades que se llevarán a cabo en el aula es fundamental conocer cómo es el alumnado. Hay que tener en cuenta en todo momento los perfiles y gustos de los discentes que componen la clase para un mejor desarrollo de los proyectos. Tal y como afirma Begoña Ibarrola: “el educador que quiere poner a sus alumnos en buenas condiciones para aprender, debe adaptar su pedagogía a las preferencias de estos, para garantizar una mejora en su proceso de adquisición del conocimiento” (Ibarrola, 2018, p. 73). Al respecto, Richard Bartle (1996) diferencia los siguientes tipos de jugadores o jugadoras:

<sup>6</sup> Con respecto a la importancia de multiplicar los estímulos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ver Etchepareborda y Mas (2005).

- asesinos/as (Killers). A estos/as les gusta ganar y necesitan tener desafíos. Les gusta la competición, pero cuando pierden se frustran.
- triunfadores/as (Achievers). Les gusta diseñar, construir cosas nuevas y expresar sus opiniones. Además, tienen mucho afán de superación para ir avanzando niveles y desbloqueando contenidos.
- socializadores/as (Socializers). Les gusta compartir, contribuir al máximo en su grupo de trabajo y ayudar cuando alguien lo necesita. Juegan para poder relacionarse con otros. En definitiva, consideran que “jugar es compartir ideas, experiencias y crear una red de contactos o amigos” (Alejaldre y García, 2016, p. 78).
- exploradores/as (Explorers). Les gusta analizar, coleccionar, explorar el juego y descubrir cosas nuevas.

En la siguiente imagen se presenta un cuadro resumen de los tipos de jugadores: en el eje horizontal se diferencian las palabras “contenido” y “jugador” y hace referencia a si el alumnado prefiere jugar con los compañeros o centrarse en el contenido. En el eje vertical se muestran sus preferencias bien por la acción bien por la interacción durante la actividad.



**Imagen 5. Tipo de jugadores**

Fuente: Propia

### 2.3.3. Evaluación

La evaluación en la ludificación se puede llevar a cabo teniendo en cuenta diversos parámetros: la experiencia, las competencias transversales o los propios aprendizajes específicos de la propuesta (Universidad Politécnica de Madrid, 2020, p. 14). Es recomendable que la evaluación sea constante durante el proyecto que se lleve a cabo en el aula. El alumnado necesita un *feedback* continuo en su proceso de aprendizaje, para que, de esta forma, mantenga la motivación y tome conciencia de su evolución diaria. Para poder evaluar es necesario fijar objetivos concretos y reales que queramos que los/las estudiantes consigan en el transcurso de la actividad. Para ello, tal y como afirma Sánchez, “cualquier propuesta que quiera tener éxito debe fijar acciones para que el alumnado compruebe su evolución, por lo que es necesario contar con un sistema físico o digital donde se pueda observar el avance o retroceso para incentivar el compromiso con el proyecto” (Sánchez, 2021, p. 209). Esto se puede hacer a través de rúbricas de evaluación. También se puede evaluar a través de un examen, sin embargo, lo más idóneo es aprovechar esta metodología para diversificar la evaluación. Sánchez propone combinar exámenes teóricos con test interactivos a través de aplicaciones como *Kahoot*, con el uso de juegos de repaso a través de *Trivial* o *Pasapalabra* y la realización de trabajos de investigación y actividades prácticas (Sánchez, 2021, p. 209). Asimismo, es fundamental llevar a cabo una autoevaluación y coevaluación para mejorar el proyecto. El docente no debe tener miedo al error cuando use este tipo de metodologías, ya que se aprende con la práctica y, como hemos comentado anteriormente, equivocarse no es sino parte del aprendizaje, tanto para el alumnado como para el profesorado.

### 2.4. *Breakout* como herramienta para la ludificación

El *Breakout* es una derivación del *Escape Room educativo*. Ambos son juegos cuyo objetivo es la cooperación del alumnado, ya que, en un tiempo límite, se tiene que enfrentar a diversos enigmas, retos y pruebas (Sánchez, *et al*, 2020, p. 813).

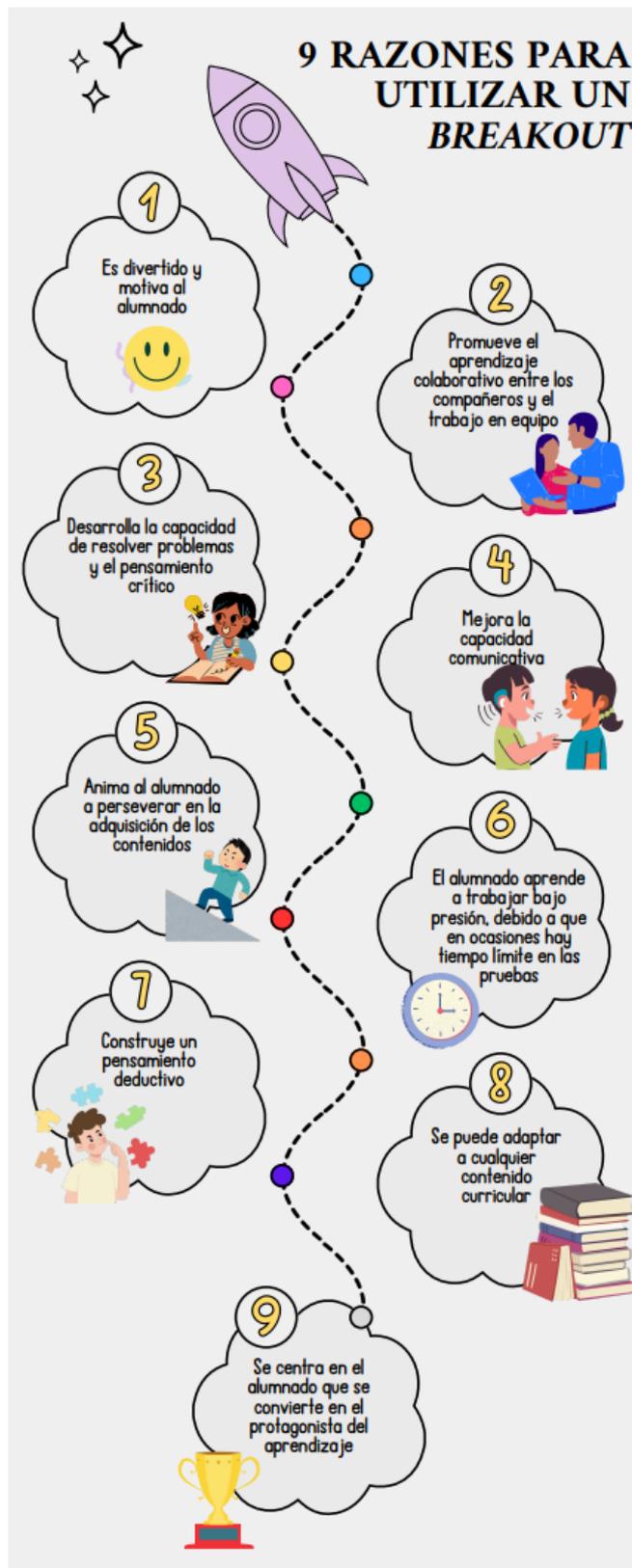
El objetivo del *Escape Room* es salir de un lugar y para ello es fundamental ayudarse y colaborar en grupo con el objetivo de resolver las pruebas que darán las claves para salir de ese lugar. José María Romero Rodríguez, María Dolores Pistón Rodríguez y Carmen Barquero Ruiz (2019, p. 90) distinguen cuatro elementos en el *Escape Room*:

1. motivación. Será fundamental que se motive al estudiante desde el inicio de la actividad para que lo consiga.

2. trabajo en equipo. Este es clave para resolver ágilmente los problemas y enigmas planteados.
3. narrativa. Hará falta construir una historia donde se defina claramente qué es lo que queremos que el alumnado aprenda y resuelva en la actividad, así como las pruebas o enigmas que deberá resolver durante la misma.
4. tiempo. Se debe fijar el tiempo que los discentes dispondrán para cada una de las pruebas que tengan que resolver.

En relación con lo anterior, Negre (2019) define el *Breakout* como aquel “juego donde el objetivo consiste en abrir una caja cerrada con diferentes tipos de candados. Para conseguir los códigos que los abren es necesario resolver problemas, cuestionarios y enigmas”. Como el *Escape Room*, el *Breakout* permite al alumnado:

- aprender cualquier contenido curricular. Es posible adaptar cualquier contenido de cualquier asignatura en la elaboración de un proyecto de *Breakout*.
- promover el aprendizaje colaborativo y el trabajo en equipo. Esto es porque, para poder resolver las pruebas, es necesario trabajar de forma conjunta, ayudarse y escucharse de manera activa.
- promover la habilidad para resolver problemas y favorecer el pensamiento deductivo. Los discentes deben dar respuestas a problemas. Para ello han de tomar la iniciativa y plantear hipótesis.
- mejorar la competencia comunicativa. Durante el juego, el alumnado debe hablar, dialogar y comunicarse para dar solución a la actividad.
- incidir en la motivación. La obtención de las recompensas con la superación contribuye a que estén motivados para que perseveren en el juego hasta alcanzar la meta. Esto también deriva del componente lúdico, lo que hace incrementarse la motivación.
- aprender a trabajar bajo presión. Esto se debe que las pruebas suelen tener un tiempo determinado y, por tanto, se fuerza al alumnado a trabajar bajo presión, lo que requiere mantener la calma para llegar al objetivo final.
- darle protagonismo al colocar al discente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.



**Imagen 6.** Nueve razones para usar un *Breakout*

Fuente: Propia, adaptado de Negre 2019

### **3. PROPUESTA DE *BREAKOUT***

A partir de lo anterior, hemos diseñado un *Breakout* como recurso para la enseñanza de la lengua extranjera (alemán) en el aula de Educación Primaria.

#### **3.1. Contexto educativo y objetivos del proyecto**

Nuestro proyecto, titulado *Reisen wir durch Deutschland?*, se ha llevado a cabo en el curso de 6º de Primaria de un colegio de Sevilla<sup>7</sup>. En la actividad ludificada, el alumnado ha repasado los contenidos de una situación de aprendizaje a través de proponerle realizar “un viaje por Alemania”. El reto consistía en obtener una serie de códigos para abrir diferentes cajas y conseguir el premio final. La actividad se desarrolló en una sesión de 90 minutos. El alumnado trabajó en equipos, con la idea de que, además de motivarlos en el aprendizaje de la lengua alemana, se fomentara el aprendizaje activo y cooperativo. La propuesta la realizamos a través de la aplicación *Genially*, mientras que para la elaboración de algunos recursos nos servimos de *Canva*.

#### **3.2. Características del alumnado**

El grupo de clase estaba compuesto por 28 alumnos y alumnas, de los que solo 15 cursaban la asignatura de alemán como lengua extranjera. Por lo tanto, la propuesta educativa se llevó a cabo con 15 personas. Se trataba de un grupo pequeño, participativo y con ganas de aprender. Los discentes eran habladores, inquietos y, en ocasiones, les costaba prestar atención a las explicaciones. No obstante, acogieron con mucha ilusión nuestra propuesta didáctica y se involucraron enteramente a ella.

#### **3.3. Diseño y temporalización**

La duración total de la situación de aprendizaje era de siete sesiones y para la última de ellas se planteó este *Breakout* educativo. Las seis primeras sesiones las impartió la docente encargada de la asignatura en el colegio. Nosotros nos encargamos de dinamizar la última sesión. Cada sesión de la unidad didáctica duró 45 minutos, excepto la nuestra del *Breakout*, que duró 90 minutos. De esos 90 minutos, el desarrollo del *Breakout* tuvo una duración de aproximadamente 60 minutos y los 25 minutos restantes los dedicamos a la evaluación por grupos y al diálogo con el alumnado sobre el desarrollo de la sesión (aspectos positivos y negativos de la metodología usada, sensaciones del alumnado, nivel

---

<sup>7</sup> Por motivos de privacidad, no referiremos el nombre del centro educativo donde hemos implementado nuestra propuesta.

de motivación, aprendizaje significativo, etc.). Ambas docentes, sin embargo, planificamos conjuntamente las sesiones de toda la unidad, en la que hemos empleado otros elementos motivadores y ludificadores como *Class Dojo*<sup>8</sup> o *Plickers*<sup>9</sup>.

### 3.4. Descripción del proyecto



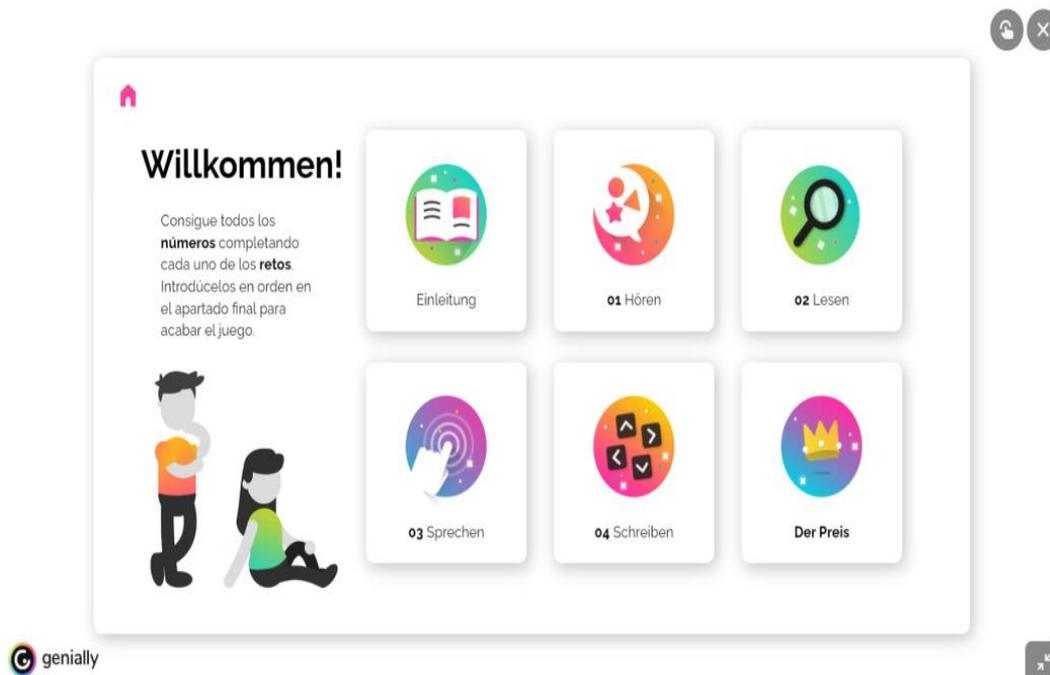
Imagen 7. Portada del *Breakout*

Fuente: Propia

---

<sup>8</sup> *Class Dojo* es una aplicación gratuita en la que se puede gestionar el aula a través de personajes (cada personaje se asocia a un/una estudiante) y el objetivo principal es motivar al alumnado a través de puntos. Estos se consiguen por determinados comportamientos y actitudes, acciones y actividades. Cuando los discentes consiguen un número concreto de puntos, reciben una recompensa, que puede ser individual o grupal (<https://www.classdojo.com/es-es/>).

<sup>9</sup> Los *Plickers* son un sistema de evaluación en tiempo real. Se trata de una aplicación que permite evaluar a través de preguntas de opción múltiple o de verdadero y falso. El/la docente reparte a los discentes unas tarjetas que tienen cuatro posiciones (A, B, C, D). En función de la respuesta que quiera dar el alumnado, tendrá que girarla de un modo determinado y levantarla. Tras esto, el/la docente escanea las tarjetas y automáticamente obtiene la información (<https://get.plickers.com/>).



**Imagen 8. Índice del *Breakout***

Fuente: Propia

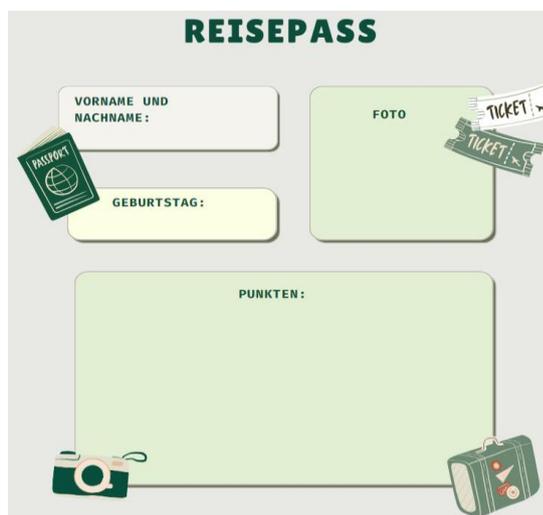
El hilo conductor de la propuesta han sido los viajes. Con esto buscábamos que el alumnado repasara vocabulario específico (prendas de vestir, la hora, los medios de transporte, etc.) y aspectos de gramática (verbos modales para expresar gustos, repaso de los verbos ser, estar, tener, etc.) y se confrontara con situaciones comunicativas reales (como pedir en un restaurante, encontrar billetes de tren en una empresa alemana, etc.). El objetivo de la actividad era fomentar el aprendizaje significativo y duradero, así como la motivación para aprender la lengua extranjera. Además, se buscaba desarrollar la competencia comunicativa<sup>10</sup>.

- **SESIONES 1-6**

Estas sesiones las llevó a cabo la docente habitual de la asignatura. La docente no utiliza un libro de texto en clase, ya que elabora ella misma los temas y materiales para sus estudiantes. Durante estas sesiones, trató de ambientar la clase e ir motivando a sus estudiantes para la actividad final (les decía que estaban cerca de emprender un viaje a Alemania y que tenían que estar preparados/as). Desde un principio se usaron elementos de ludificación y ambas docentes intentamos tematizar el aula para que se pareciese a un

<sup>10</sup> Al respecto, en el Real Decreto 101/2023, en el que se definen las líneas esenciales del currículo de Educación Primaria en Andalucía, se recogen los objetivos, contenidos y competencias clave (que el alumnado debe haber adquirido al finalizar cada ciclo). Entre ellos se hace mención a la competencia comunicativa, la cual permite a los discentes “expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas” (art. 5).

aeropuerto, de forma que el alumnado sintiera que se estaba preparando para irse de viaje. La primera sesión fue de contextualización e inmersión en la situación de aprendizaje: se decoró la clase, el alumnado se dividió en cinco grupos, se puso en marcha la aplicación *Class Dojo* y a cada estudiante se le entregó un pasaporte con el que acumularía puntos en todas las sesiones una vez que fuera completando las distintas actividades.



**Imagen 9. Pasaporte del alumnado**

Fuente: Propia

En el resto de las sesiones, el alumnado aprendió el vocabulario y la gramática de dicha unidad, hizo juegos y realizó pequeñas evaluaciones a través de *Plickers*. En las sesiones se trabajaron las cuatro destrezas. Entre los juegos utilizados en dichas sesiones previas, cabe destacar los siguientes:

- Uso del dominó para aprender y repasar las prendas de vestir y del juego *Dobble* para repasar este mismo vocabulario.
- Uso de canciones para trabajar los verbos “sein” y “haben”.
- Uso de un juego de mesa para repasar las horas.
- Uso de una ficha para conocer curiosidades de Alemania.
- Elaboración de un comecocos con verbos modales para practicar y formar oraciones.

- **SESIÓN 7**

En esta sesión se llevó a cabo el *Breakout* educativo que elaboramos a través de la aplicación *Genially*<sup>11</sup>. El alumnado trabajó en su grupo de clase habitual (se hicieron cinco grupos con tres personas cada uno). Para aumentar la motivación, simulamos que estábamos en un vuelo y entregamos a cada estudiante el siguiente billete de avión.



**Imagen 10. Billeto de avión del alumnado**

Fuente: Propia

Asimismo, conforme los estudiantes avanzaron en las pruebas, les hablamos de Alemania, de la cultura, les enseñamos curiosidades, fotografías, etc. De esta forma, no solo nos centramos en los contenidos propios de la unidad, sino que incluimos también aspectos de *Landeskunde*.

El *Breakout* se desarrolló en cuatro actividades:

- Actividad 1. Mediante un ejercicio de audición, el alumnado tenía que hacer la maleta. A cada grupo se le dio una maleta y prendas de vestir y debían pegar en la maleta aquello que iban escuchando. Luego, tenían que elegir dentro del *Breakout* cuál era la maleta correcta. Si lo acertaban, se les daba un código y podían avanzar. Si fallaban, tenían que repetir la actividad. Solo si todos los grupos conseguían hacer la maleta de forma correcta podían ganar el código para la siguiente actividad. La docente actuaba de apoyo general. Además, podían ayudarse entre los grupos, fomentando de esta manera el trabajo colaborativo (duración: 10 minutos).

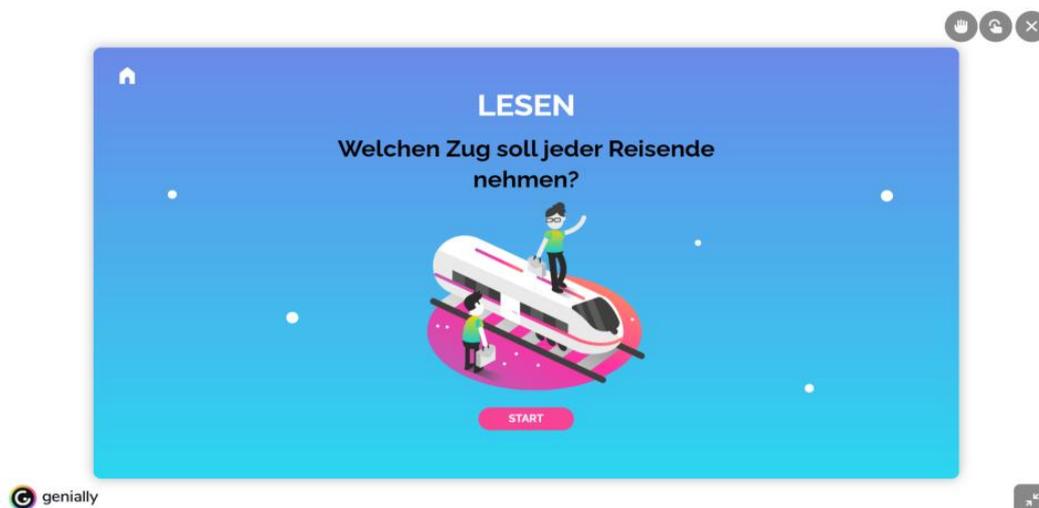
---

<sup>11</sup> Enlace al *Breakout*: <https://view.genially.com/6637d65bf897a0001493f83f/interactive-content-breakout-reisen-wir-durch-deutschland>



## Actividad 2.

- Mediante un ejercicio de comprensión lectora, cada grupo tenía varias situaciones de personas que querían viajar de un punto a otro en Alemania con unas determinadas condiciones. Cada grupo tenía que leer los textos y buscar en la página web de la *Deutsche Bahn*<sup>12</sup> qué tren era el más apropiado para cada viajero. Luego, se debatía en alto y se elegía conjuntamente la respuesta correcta. Si lo acertaban, obtenían el siguiente número con el que poder continuar. Para llevar a cabo la actividad, el alumnado dispuso de los ordenadores del aula. A través de los destinos de los viajeros, podían conocer distintos lugares de Alemania, como monumentos, restaurantes, centros comerciales, etc. Al final de la actividad, el alumnado recibía un código para pasar a la siguiente prueba (duración: 15 minutos).



**Imagen 14**

Fuente: Propia

---

<sup>12</sup> Enlace de la página web de la *Deutsche Bahn*: <https://www.bahn.de/>

## WELCHEN ZUG SOLL ICH NEHMEN?

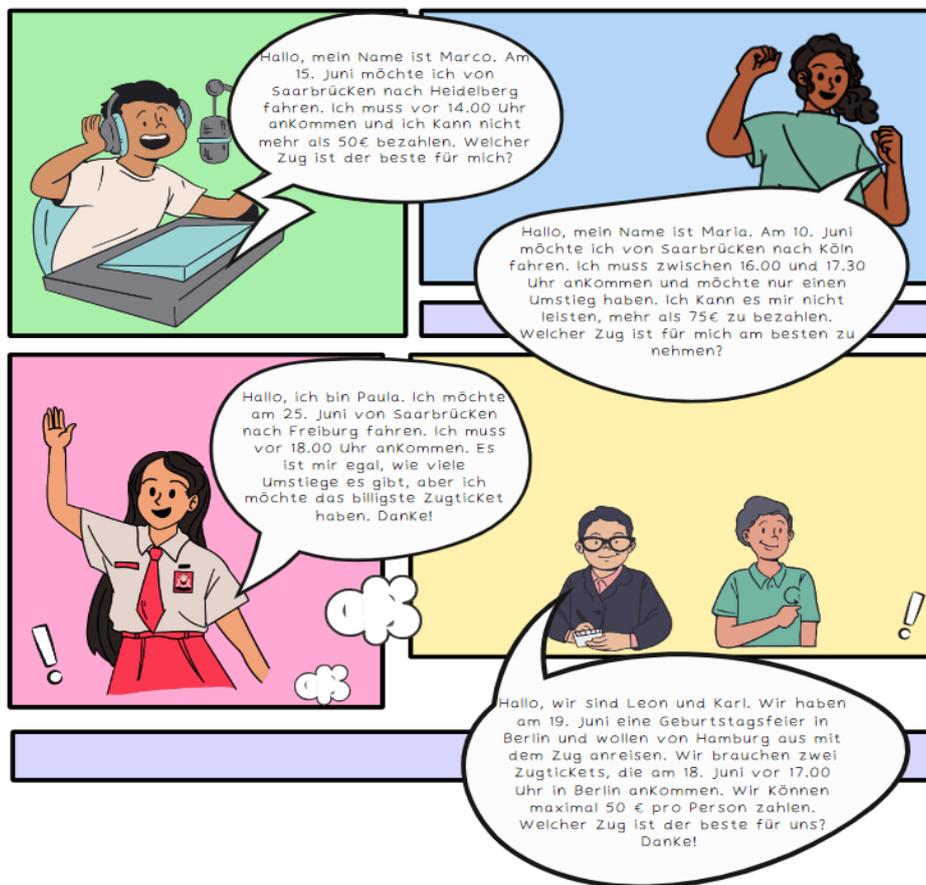


Imagen 15. Ejercicio de comprensión escrita

Fuente: Propia

### Actividad 3.

- Llevábamos ya muchas horas viajando y era la hora de comer. Nos tocaba ir a un restaurante y disfrutar de una buena comida alemana. Para ello, hicimos un *Rol Play* simulando que estábamos en un restaurante. Esto nos permitía, además de trabajar la competencia comunicativa en un contexto comunicativo real, repasar con el alumnado los verbos modales. A cada grupo se le entregó una carta de un restaurante de Alemania. Concretamente se trata de un establecimiento muy famoso en Heidelberg llamado *Vetter's Alt Heidelberg Brauhaus*, cuya página web es la siguiente: <https://www.brauhaus-vetter.de/en>.

De nuevo, al final de la actividad podían obtener un código para seguir avanzando (duración: 15 minutos). El objetivo de esta actividad es que los discentes sean capaces

de comunicarse en el restaurante. Para ello, se trabajará a través de un *Rol Play*. Por grupos se dividirán en camareros y clientes y, posteriormente cambiarán los roles.

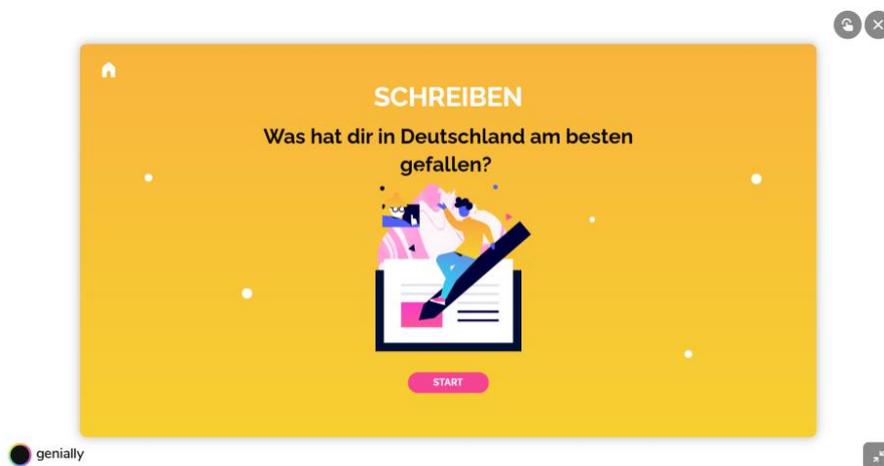


**Imagen 16.**

Fuente: Propia

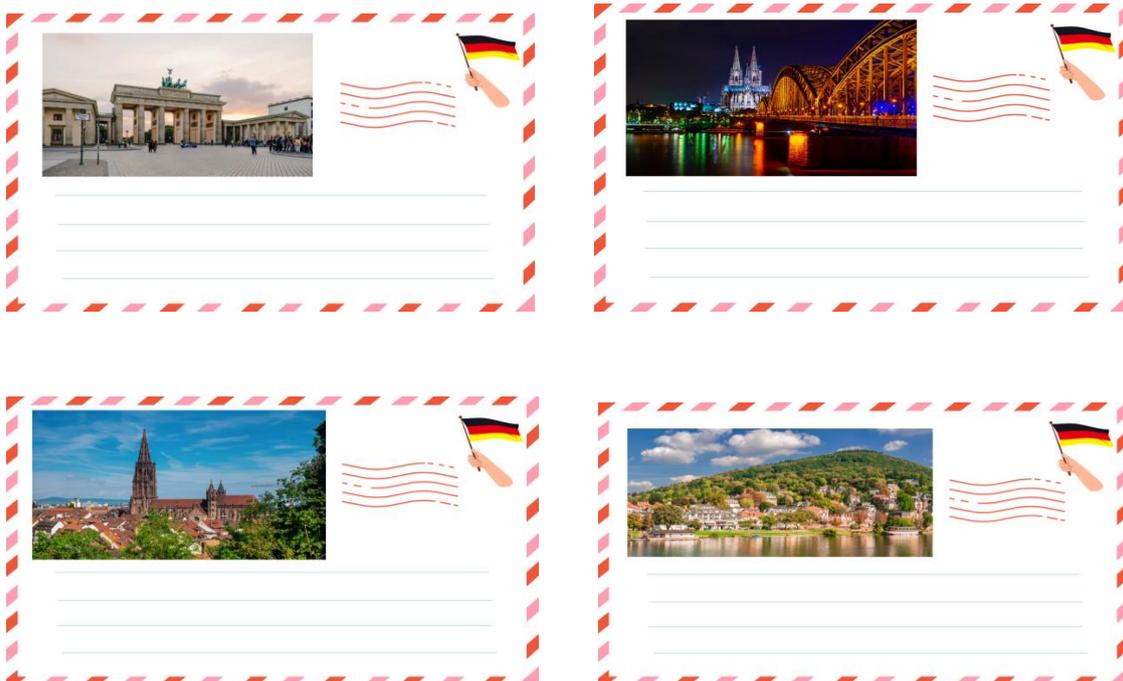
#### Actividad 4.

- ¡Llega el final! Han sido muchos lugares que el alumnado ha podido conocer a lo largo de este viaje. Por último, entregamos a cada grupo una foto simulando una postal y les pedimos que escribieran un pequeño texto describiendo qué lugar les había gustado más y por qué (duración: 15 minutos).



**Imagen 17.**

Fuente: Propia



**Imagen 18. Postales de Alemania: ejercicio de expresión escrita**

Fuente: Propia

Tras esto, el alumnado tenía que abrir la última caja donde se encontraba la sorpresa final. Esta consistía en un premio de un desayuno al estilo alemán, que tendría lugar en la clase en alguna de las siguientes sesiones.

Una vez finalizado el *Breakout*, evaluamos lo que se había hecho en el aula. Esta parte de la sesión se hizo con toda la clase y para ello elaboramos un cuestionario con distintas preguntas. La evaluación se hizo en forma de debate. Les pedimos a los estudiantes que compartieran qué les había parecido las actividades, qué habían aprendido, qué habrían cambiado, etc. Asimismo, les planteamos algunas cuestiones para que respondieran de forma anónima.



**Imagen 19. Evaluación de la actividad ludificada**

Fuente: Propia

#### 4. CONCLUSIONES

Como hemos puesto de manifiesto en este trabajo, el principal propósito de nuestra investigación ha consistido en el diseño de un *Breakout* educativo. Para ello, hemos partido de un marco teórico en el que hemos definido el juego como elemento central de algunas de las nuevas metodologías docentes, centrándonos en la relación de este con la educación y la neurociencia, la ludificación y el *Breakout*. Una vez que hemos contextualizado y justificado la metodología a utilizar en el aula de alemán como lengua extranjera para alumnos de Educación Primaria, hemos presentado nuestra propuesta didáctica, la cual no solo hemos planteado a nivel teórico sino que la hemos llevado a cabo en un centro escolar de Sevilla.

Son numerosos los autores que abogan por el uso del juego como recurso en el aula. Concretamente, su empleo con los discentes en la clase de idiomas puede aportar, entre otros, beneficios de tipo afectivo y cognitivo. A esto hay que sumar, además, que es dinámico y adaptable. En cuanto a la relación entre el juego y la ludificación como recurso didáctico, hemos explicado cuáles son sus elementos, qué tipo de jugadores hay y cómo se puede realizar la evaluación en su implementación en el aula. En cuanto a la propuesta de *Breakout*, esta nos ha permitido indagar sobre la idoneidad del uso de actividades ludificadas en las escuelas.

Nuestra propuesta se centró en trabajar las cuatro competencias (comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita) a través de una serie de actividades guiadas con un tiempo marcado y que se realizaron en grupos. Para llevar a cabo estas actividades y motivar en todo momento a los discentes, ambientamos el espacio de clase con objetos y dibujos relacionados con los viajes. Además, les entregamos un pasaporte donde iban a recoger los puntos obtenidos en las actividades y un billete de avión con el que poder “viajar” a Alemania. Nuestra idea era que los/las alumnos/as se prepararan para un viaje por el país germano. Allí debían superar una serie de pruebas (centradas en las cuatro competencias comunicativas) y, una vez resueltas, ganarían una recompensa (que consistió en un desayuno al estilo alemán el cual tendría lugar en las sesiones siguientes en clase).

Para trabajar la comprensión oral entregamos a cada grupo una maleta y prendas de vestir impresas. Los discentes escucharon un audio varias veces y tuvieron que recortar las prendas de vestir y pegarlas en la maleta, respondiendo así a la pregunta *Welche Kleidung sollte ich auf meine Reise mitnehmen?* Una vez que todos los grupos lo consiguieron, la docente desveló el primer número con el que poder abrir el candado de

la caja donde se encontraba el premio oculto. Para practicar la comprensión escrita, repartimos a cada grupo un cómic. En este aparecían cuatro personas que querían viajar en tren, pero no tenían claro cuál debían coger. Los/las estudiantes debían acceder a la página oficial de la *Deutsche Bahn* y elegir el tren que era el más idóneo para cada una de las personas según sus preferencias. Una vez que se concluyó con éxito la actividad, la docente reveló el segundo número del código. Para trabajar la expresión oral se planteó un *Rol Play*, en el que primero algunos/as alumnos/a actuarían de camareros/as y posteriormente pasarían a ser clientes. La docente entregó a los discentes la carta del restaurante *Vetter's Alt Heidelberger Brauhaus* (Heidelberg, Alemania). Nuevamente, cuando todos los grupos finalizaron satisfactoriamente la actividad, la docente les dio el tercer dígito del código secreto. Para trabajar la comprensión escrita, la docente repartió a cada grupo una postal con una foto de Alemania. Los discentes debían escribir la postal a sus familiares o amigos contándoles aquello que más les había gustado de su viaje por Alemania. Cuando todos los grupos acabaron, la docente desveló el último número necesario para poder abrir el cofre. Una vez adquiridos todos los números necesarios, los discentes abrieron la caja y descubrieron el premio por haber superado todos los retos.

Un aspecto a destacar de esta propuesta fue el *feedback*. Este lo obtuvimos a través de pasarles a los discentes un cuestionario y hacer un debate en el que comentaran qué les había parecido la propuesta y qué aspectos mejorarían. A nivel general, hemos observado una incidencia directa en el aumento de la motivación, en el control del comportamiento y el rendimiento positivo del alumnado. Como hemos mencionado, es importante marcarse como objetivo el aumento de la motivación intrínseca, siendo la motivación extrínseca no un medio en sí mismo sino una forma de llegar a la primera. Del mismo modo, hay que tener en cuenta, sin embargo, que este tipo de metodologías que apuestan por la innovación para conseguir una mayor implicación y motivación entre el alumnado, suponen también una ingente cantidad de tiempo y dedicación por parte del/de la docente. Como punto de mejora en este proyecto ludificado, destacaría la necesidad de espaciar la actividad, es decir, la propuesta estaba pensada para llevarse a cabo durante una sesión de 90 minutos y, en el futuro, convendría dividirla en más de una sesión. De esta forma, el alumnado podría aprender más, ya que dispondría de más tiempo para interiorizar lo trabajado en la clase. Asimismo, se involucraría a este en varias sesiones, lo que supondría aumentar durante más tiempo su motivación hacia la asignatura. Al mismo tiempo, vemos conveniente reflexionar sobre si nuestra propuesta consigue verdaderamente un desarrollo integral, un aprendizaje significativo y un disfrute del aprendizaje por parte del

discente en el aula. Al respecto, sería interesante realizar un estudio más amplio para comprobar si la ludificación puede influir y de qué manera en la mejora del aprendizaje de la lengua extranjera, y en concreto del alemán, en los centros educativos de Educación Primaria.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- Alejaldre, L., y García, A. (2016). Gamificar: el uso de los elementos del juego en la clase de español. En P. Celma, M.J. Gómez del Castillo y C. Morán (Eds.), *Actas del L Congreso Internacional de la AEPE, La Cultura hispánica: de sus orígenes al siglo XXI*. Burgos: Universidad Isabel I de Castilla, 73-84. Recuperado de: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/pdf/congreso\\_50/congreso\\_50\\_09.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_50/congreso_50_09.pdf)
- Asociación Internacional Pro Plasticidad Cerebral A.C. México. Recuperado de: <https://www.plasticidadcerebral.com/>
- Bain, K. (2007) *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Bartle, R. (1996). Hearts, Clubs, Diamonds, Spades: Players Who Suit MUDs. Disponible en: <https://mud.co.uk/richard/hclds.htm> (Fecha de consulta: 19/03/2024)
- Cambridge Dictionary. (s.f.). Gamification. En Cambridge dictionary. Recuperado el 15 de marzo de 2024, de <https://dictionary.cambridge.org/es/diccionario/ingles/gamification>
- Casado, M. (2016). La gamificación en la enseñanza de inglés en Educación Primaria. Universidad de Valladolid. Recuperado el 20/02/2024 de: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/18538/1/TFG-O%20741.pdf>
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación Educativa*, 9, pp. 53-71.
- Coto Ordás, V. (2013/14). El alumno de L2. Autonomía y colaboración en el marco de un cambio de paradigma educativo y tecnológico, *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, pp. 36-37, pp. 63-82.
- Chaves Yuste, B. (2019) Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras. *REIDOCREA*, volumen 8, pp. 422-430.
- Carballo, A. (2017). Neuroeducación: de la neurociencia al aula. Integración: Revista digital sobre discapacidad visual, 70, pp. 37-45.

- De la Torre, F. (2005). *12 lecciones de pedagogía, educación y didáctica*. Distrito Federal. México: Ediciones Alfaomega.
- Decreto 101 de 2023. Por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. 9 de mayo de 2013. D. O. No. 90.
- Domínguez Macías, L. (2022). “Aplicación de un Ciclo de Mejora en el aula de alemán como lengua extranjera (*DaF*)”. En: Porlán, R., Navarro-Medina, E y Villarejo-Ramos, Á. F. (coords.) *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2021. Experiencias de Innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, pp. 1695-1713.
- Espacio Pedagógico Facultad de Ciencias Exactas. 16 de marzo de 2019. Conferencia “Neuroeducación solo se puede aprender aquello que se ama”. Dr. Francisco Mora Teruel. Video: <https://www.youtube.com/watch?v=oqu0sCRHqv0>
- Etchepareborda, M. C. y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista Neurología*, 40(S1), pp. 103-106.
- Feijóo, J. y Seca, J. (1990). *Cartas sobre la educación estética del hombre*. Barcelona: Anthropos.
- Francés García, F. J., Vatalà Oltra, Ll., García-Ramos, A. y García-García, E. (2021). Más allá de la gamificación: evaluación de *Mentimeter* como herramienta para la docencia presencial y online en Ciencias Sociales. En: Martín López, M. A. y Soria Rodríguez, C. (eds.), *Cuestiones transversales en la innovación de la docencia y la investigación de las Ciencias Sociales y Jurídicas*. Madrid: Dykinson, pp. 623-643.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freud, S. (1908). *Der Dichter und das Phantasieren*. <https://static1.squarespace.com/static/556f539fe4b0c8c104205021/t/55ef2418e4b0d5617cb67090/1441735704066/el+poeta+y+la+fantas%C3%ADa+-+freud.pdf> (Fecha de consulta: 18/03/2023).
- Gaitán, V. Gamificación: el aprendizaje divertido. Disponible en: [Gamificación: el aprendizaje divertido | educativa](#) (Fecha de consulta: 18/03/2024).
- García, A. (3 de octubre de 2017). Aprendizaje Cognitivo: Tipos de aprendizaje, una guía educativa. Disponible en: <https://yourbrain.health/es/aprendizaje-cognitivo-tipos-aprendizaje/> (Fecha de consulta: 01/04/2023).

- García, F. y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista electrónica de motivación y emoción*, 1. Recuperado el 21/03/2024 de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>
- González de la Roca, C. I., Chocoj González, M., Guzmán Pérez, M. M., Alfaro Méndez, I. M., Ríos Ramírez, A. (2021). Neurociencia: el juego como conector del aprendizaje. *Revista Académica CUNZAC*, 4(1), pp. 47-51.
- Guzmán, N. (2016). *Neuroeducación y Juego de Mesa*. Barcelona: Devir
- Ibarrola, B. (2018). *Aprendizaje emocionante*. Madrid: SM.
- Juan, A. y García, I. (2013). El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vol. 6, N° 3, pp. 169-185.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: Pfeiffer.
- Lengeling, M. y Malarcher, C. (1997). Index Cards: A National Resource for Teachers. *English Teaching Forum*, 35, pp. 39-42
- Malvido, A. (30 de julio de 2019). La gamificación como estrategia educativa: Tendencias 2019. Disponible en: <https://www.cursosfemxa.es/blog/gamificacion-estrategia-educativa> (Fecha de consulta: 12/03/2024).
- Mateo Soriano, M. (2001). La motivación, pilar básico de todo tipo de esfuerzo. *Proyecto Social*, Zaragoza, nº 9, pp. 163-184.
- Matera, M. (2018) *Explora como un pirata*. Bilbao: Mensajero.
- Mantero Suárez, G. (2018). Sistema de recompensa del cerebro y neuronas del placer. (Trabajo Fin de Grado Inédito). Universidad de Sevilla.
- Méndez, Z. *Aprendizaje y cognición*. San José, Costa Rica: EUNED.
- Mosquera Gende, I. (20 de marzo de 2019). ¿Gamificas o juegas? Diferencias entre ABJ y gamificación. UNIR. Disponible en: [¿Gamificas o juegas? Diferencias entre ABJ y gamificación | UNIR](#) (Fecha de consulta: 14/03/2024).
- Negre, C. (2017). “BreakoutEdu”, microgamificación y aprendizaje significativo. Educaweb.com. Recuperado 25 de marzo de 2024, de <https://www.educaweb.com/noticia/2017/07/26/breakoutedu-microgamificacionaprendizaje-significativo-15068/>
- Paraíso, I. (2010). *Literatura y Psicología*. Madrid: Síntesis.

- Perels, F., Schmitz, B., Van de Loo. (2007). *Training für Unterricht – Training im Unterricht. Moderne Methoden machen Schule*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Real Academia Española. (s.f.). Ludificar. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 15 de marzo de 2024, de <https://dle.rae.es/ludificar?m=form>
- Romero, J. M., Pistón, M. D. y Barquero, C. (2019). Escape room y break out: Recursos emergentes para formar a los futuros maestros de educación primaria. En Hinojo-Lucena, F.J., Aznar-Díaz, I. y Cáceres-Reche, M<sup>a</sup>.P. (eds.) *In Avances en recursos TIC e innovación educativa*. Madrid: Dykinson, pp. 89-100.
- Sánchez, J., Ruiz, J., Sánchez, E. y Sánchez, E. (2020). Escape Room y Breakout. Aproximación bibliométrica en bases de datos. En Alonso-García *et al* (Eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*. Málaga: Dykinson, pp. 811-816. Recuperado de: [EscapeRoom\\_BreakOut.pdf \(uma.es\)](#)
- Sánchez, M. (2021). *En clase sí se juega*. Barcelona: PAIDÓS Educación.
- Servicio de Innovación Educativa de la UPM (Julio 2020). Gamificación en el Aula. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid. Disponible en: [https://innovacioneducativa.upm.es/guias\\_pdi](https://innovacioneducativa.upm.es/guias_pdi) Fecha de consulta (21/03/2024)
- Teixes, F. (2015). *Gamificación. Motivar jugando*. Barcelona: UOC
- Valderrama, B. (2015). Los secretos de la gamificación: 10 motivos para jugar. *Capital Humano*, Madrid, nº 295, pp. 73-78.
- Werbach, K. y Hunter, D. (2012). *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Harrisburg: Wharton Digital Press.
- Wright, A., Betteridge, D. y Buckby, M. (1984). *Games for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 6. ANEXOS

Secuencia completa del *Breakout* en Genially:

Imagen 1.



Imagen 2.

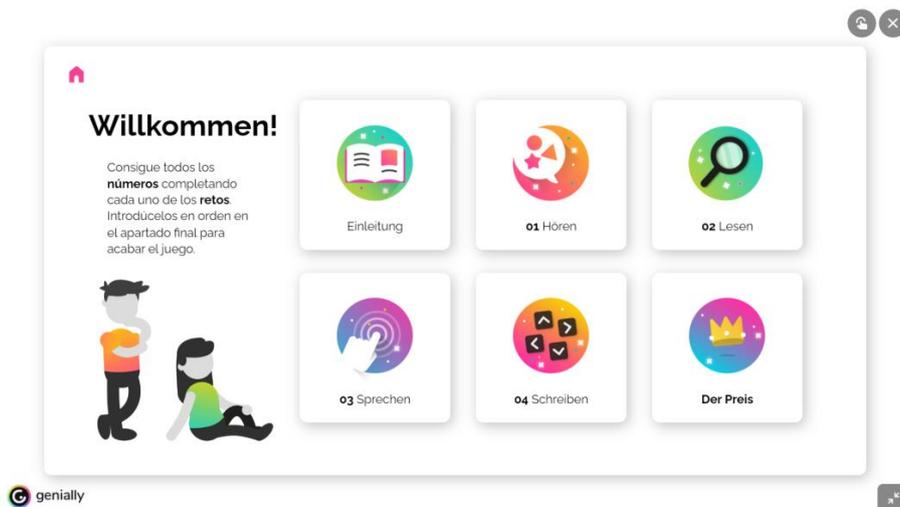
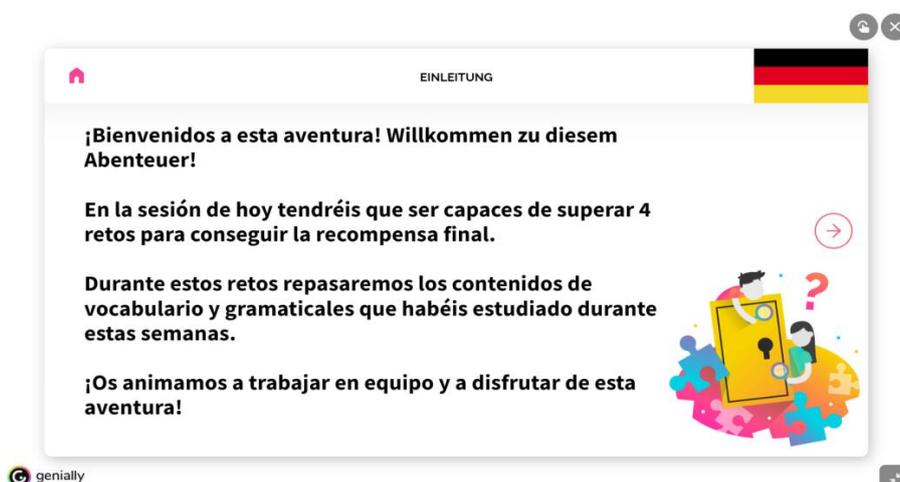
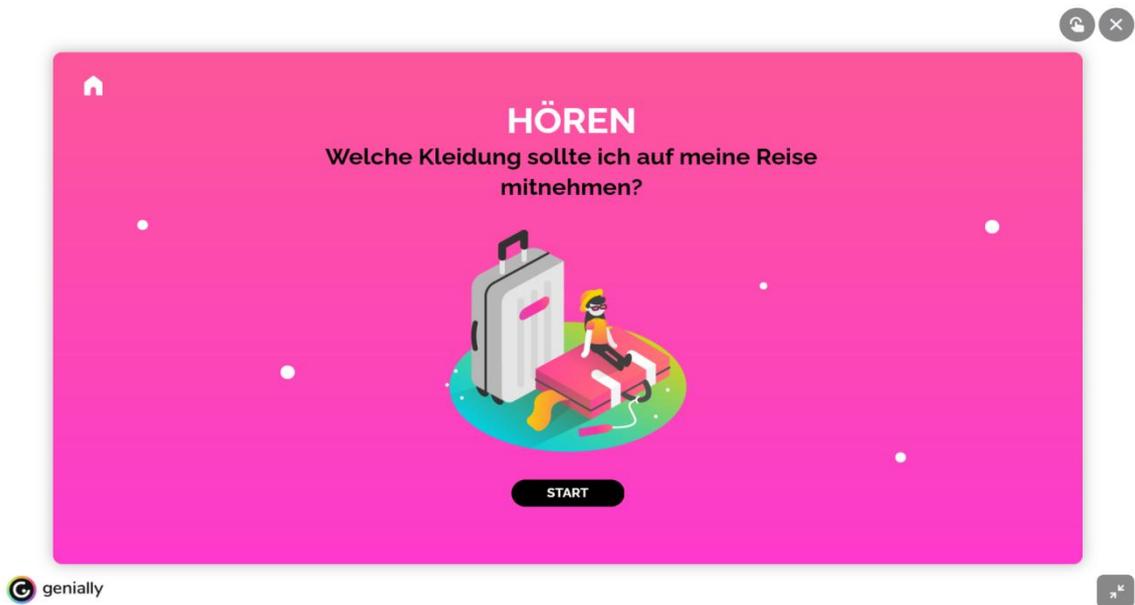


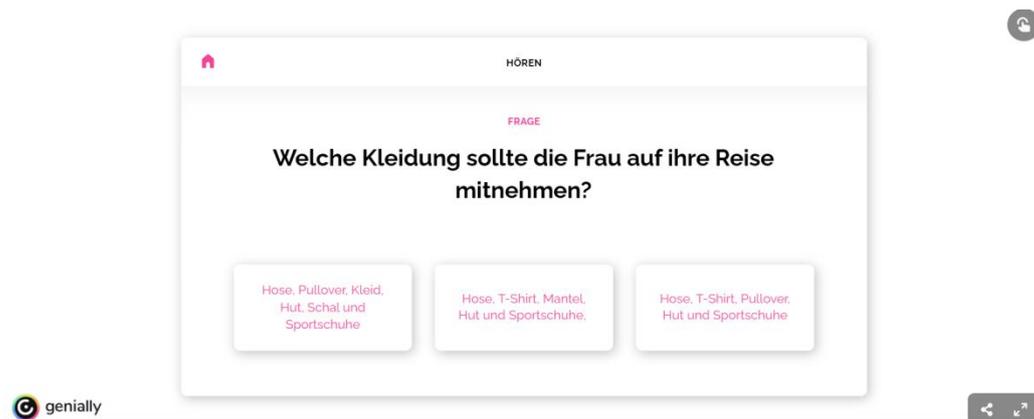
Imagen 3.



## Imagen 4.



## Imagen 5.



## Imagen 6.

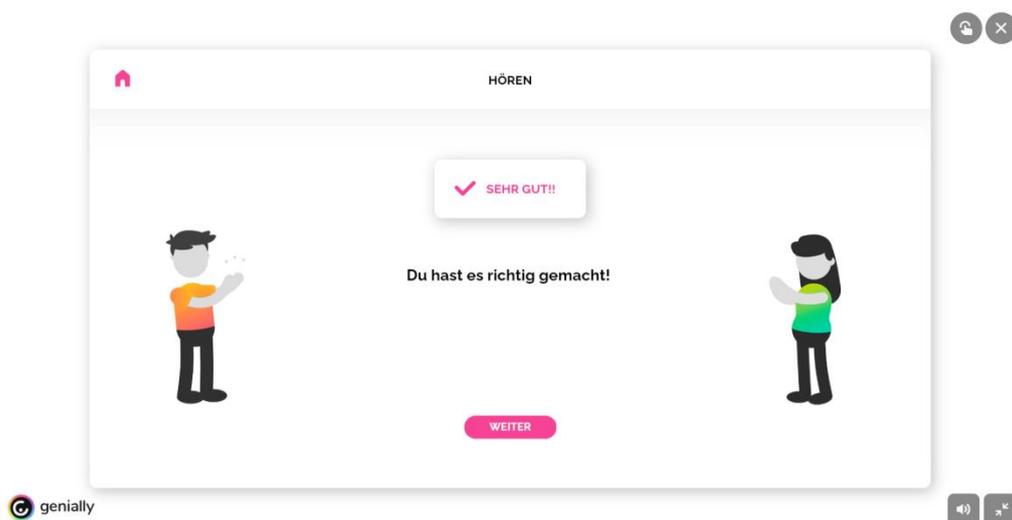


Imagen 7.

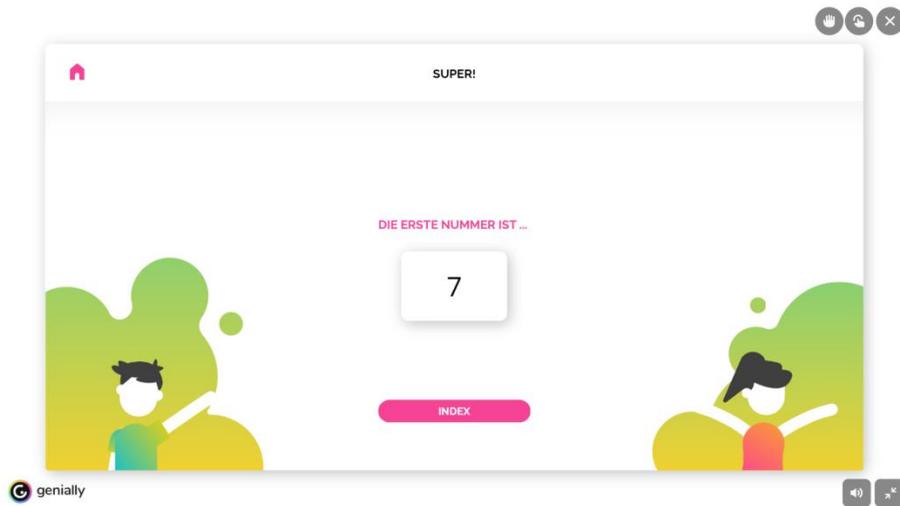


Imagen 8.

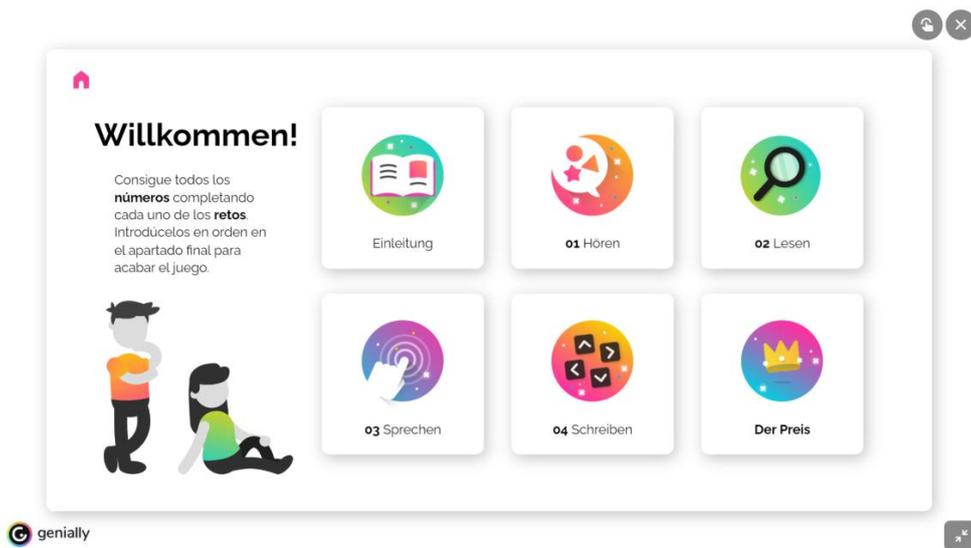
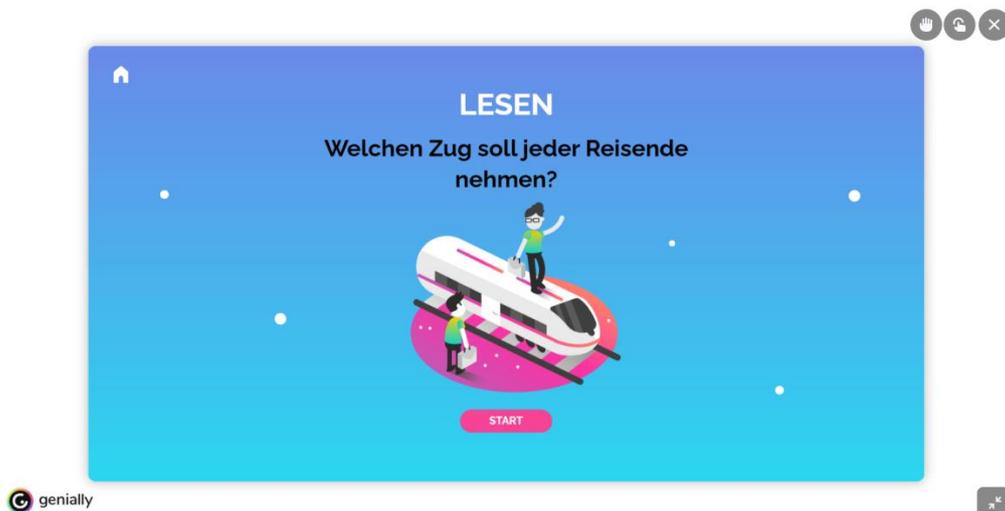


Imagen 9.



## Imagen 10

LESEN



genially

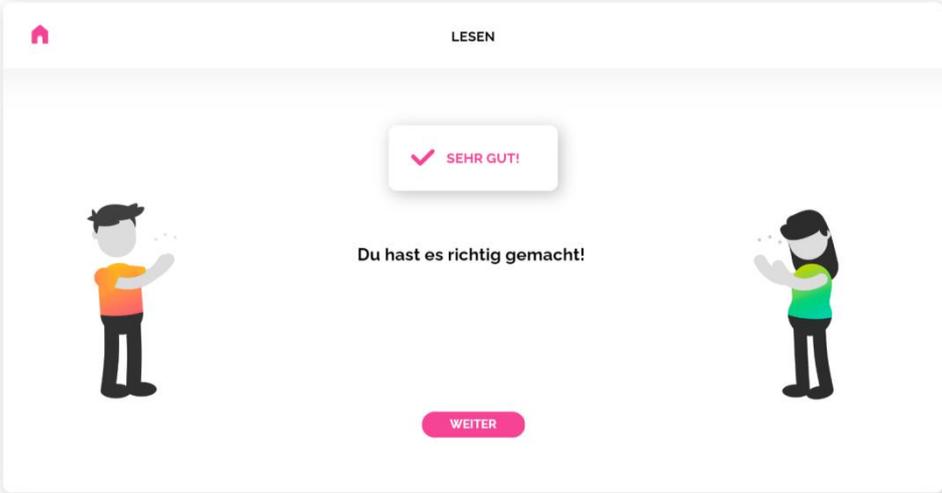
## Imagen 11

LESEN

✓ SEHR GUT!

Du hast es richtig gemacht!

WEITER



genially

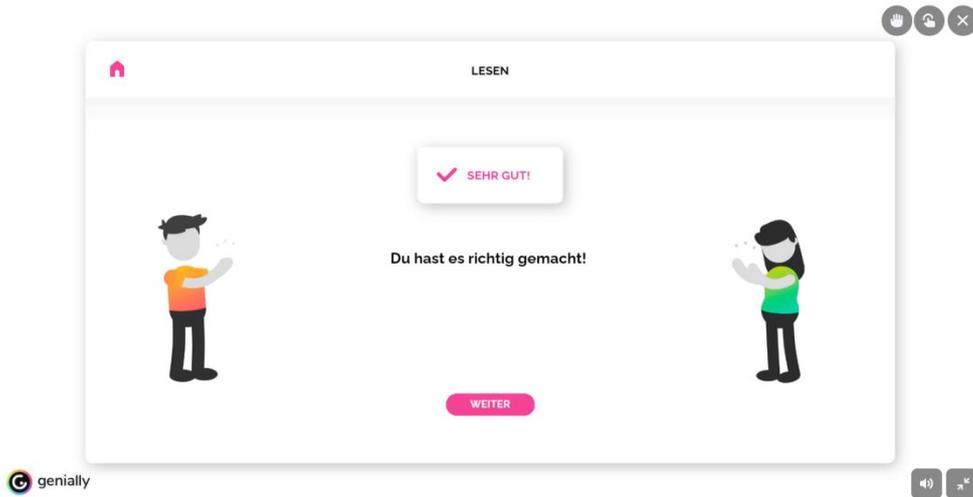
## Imagen 12

LESEN

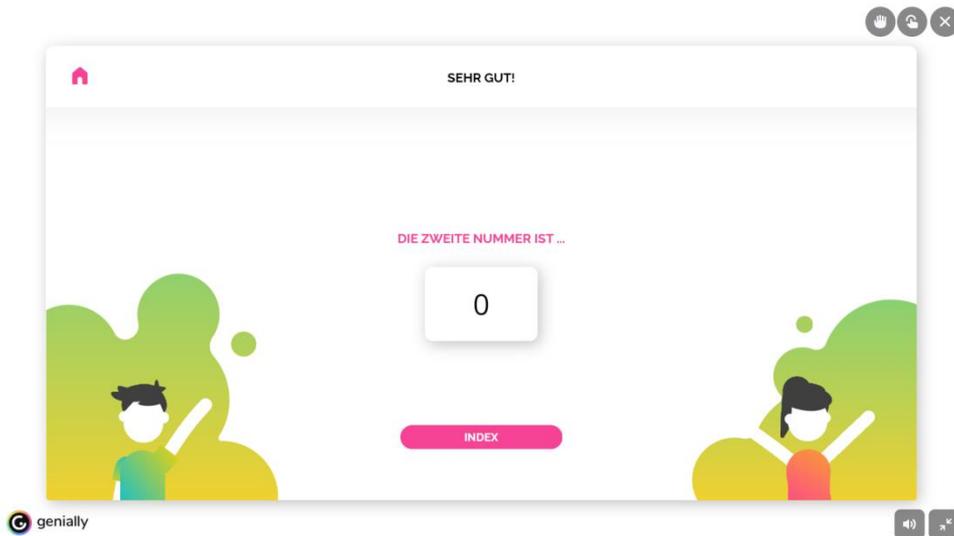


genially

### Imagen 13



### Imagen 14.



### Imagen 15.

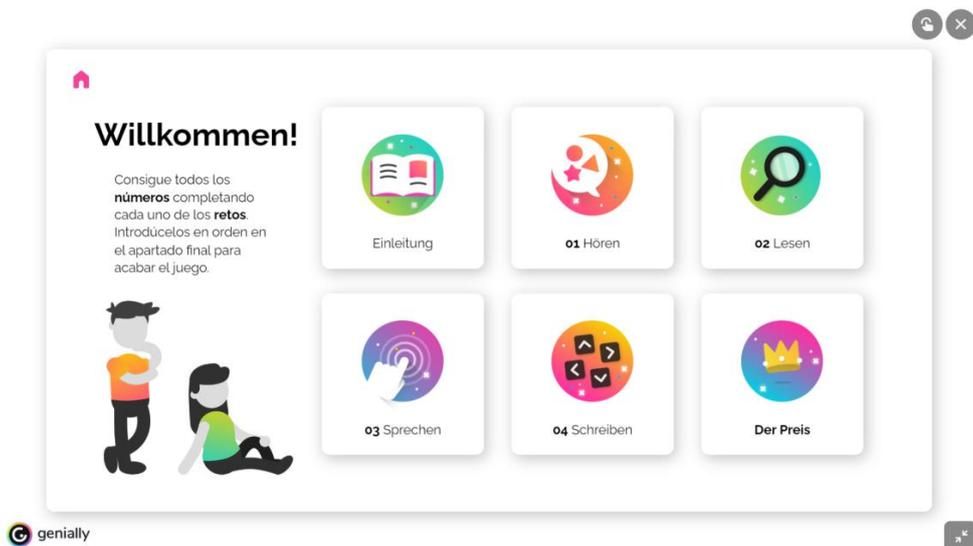


Imagen 16.

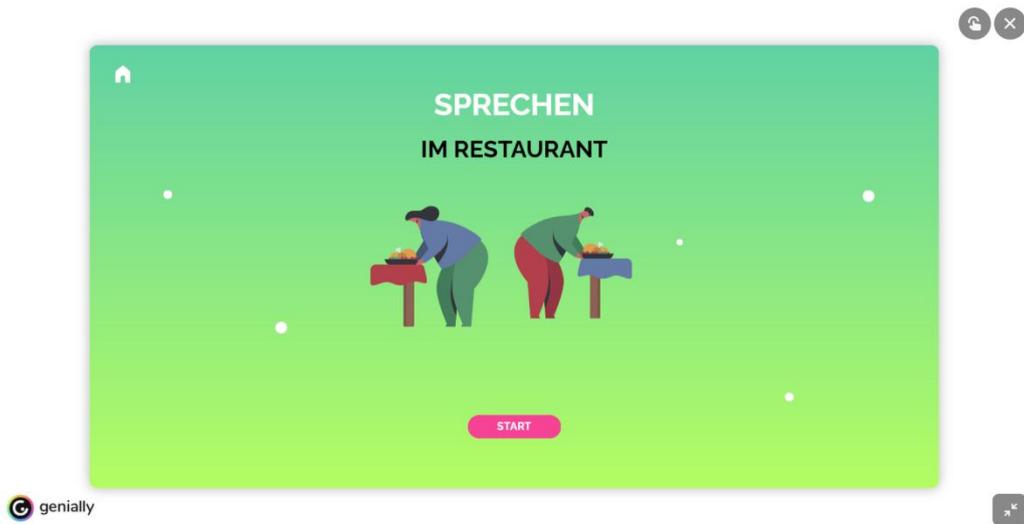


Imagen 17.

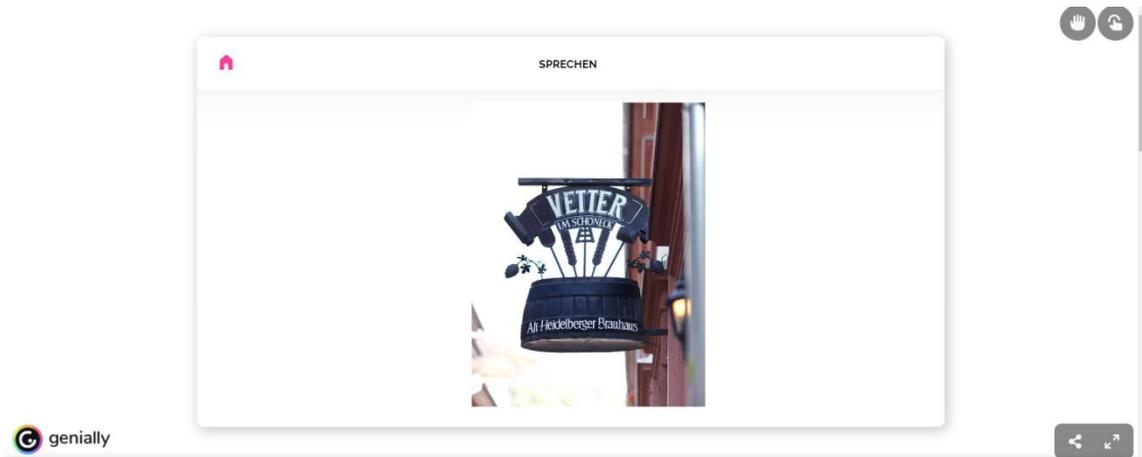


Imagen 18.

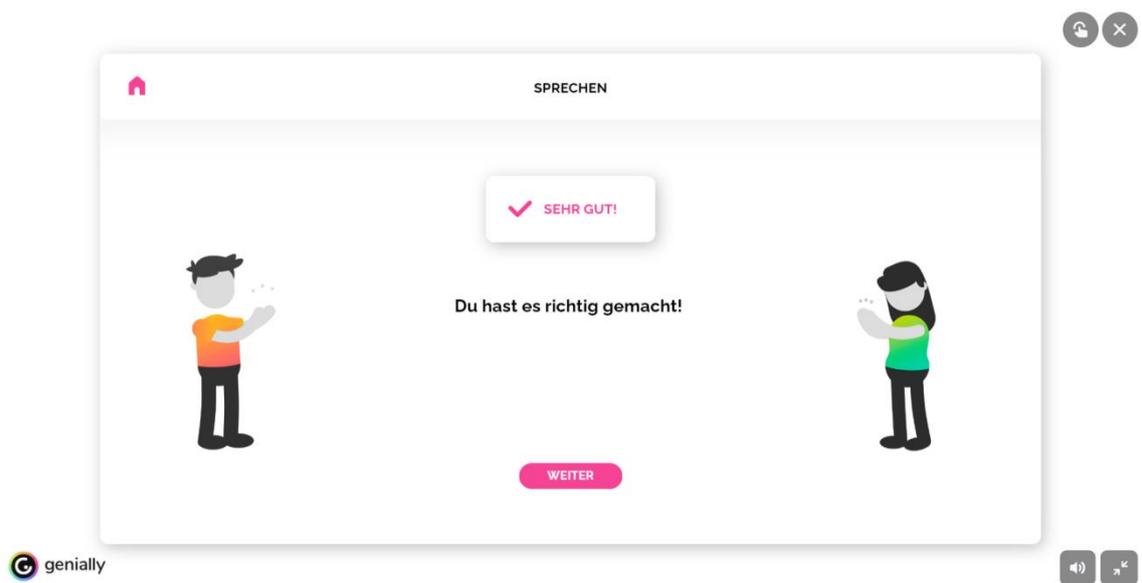


Imagen 19.

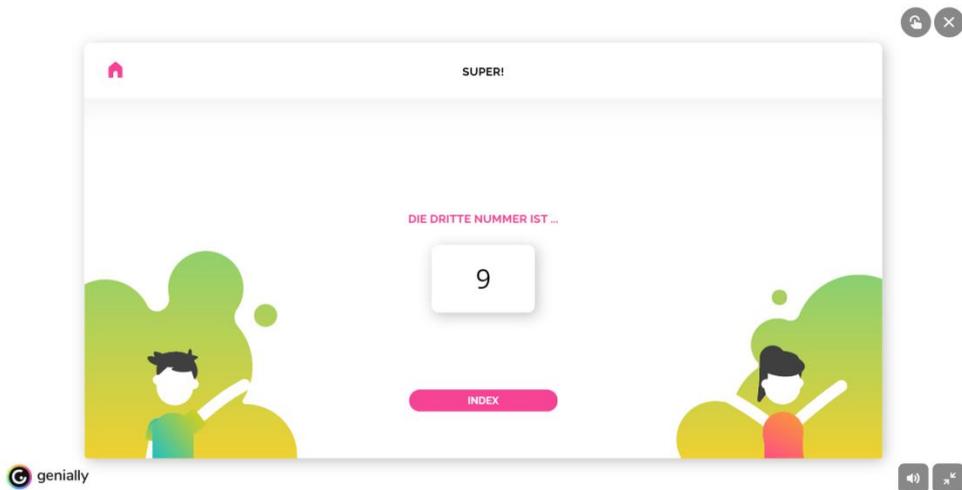


Imagen 20.

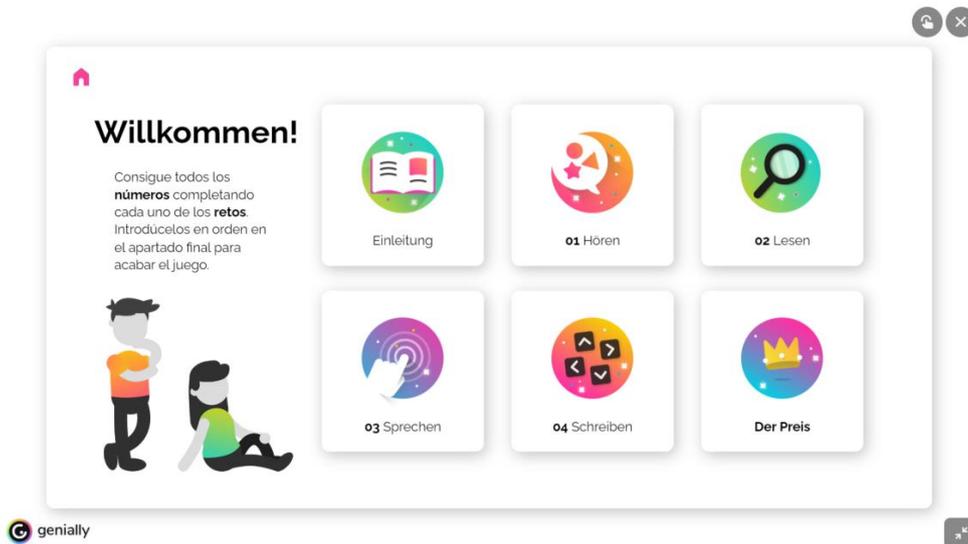
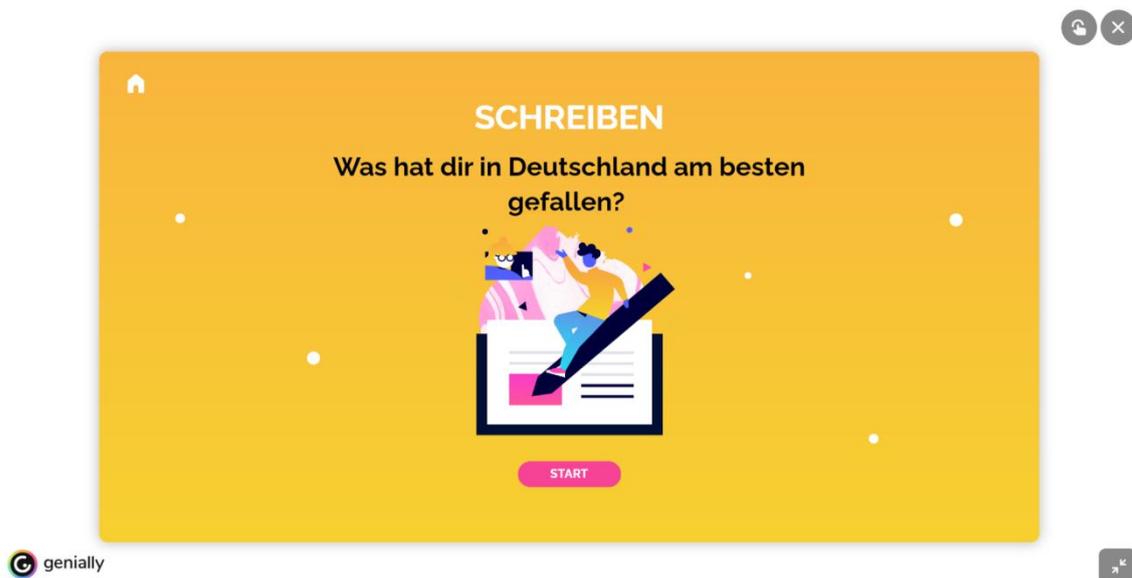
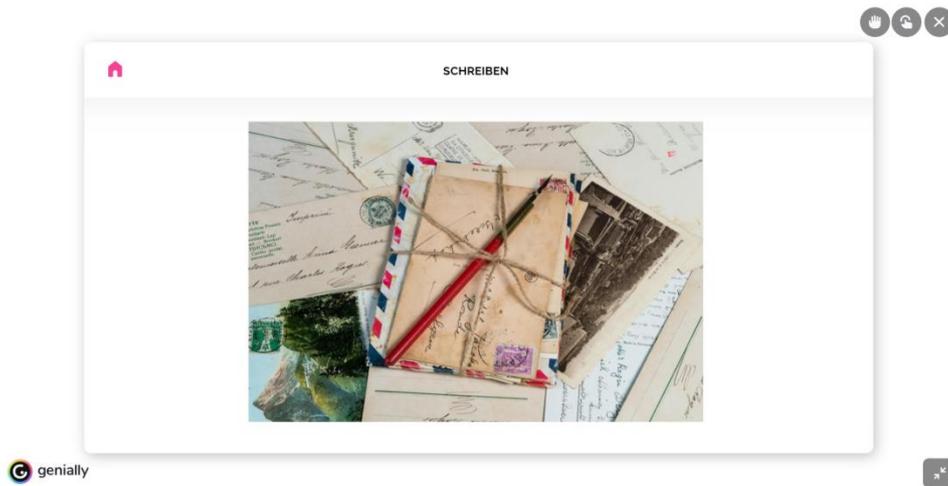


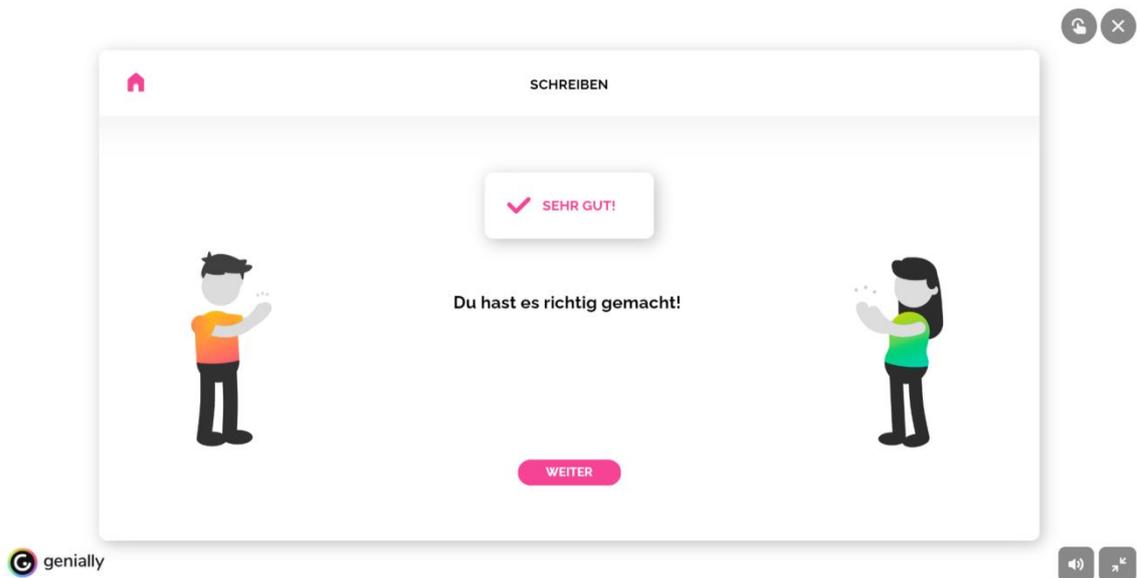
Imagen 21.



## Imagen 22.



## Imagen 23.



## Imagen 24.

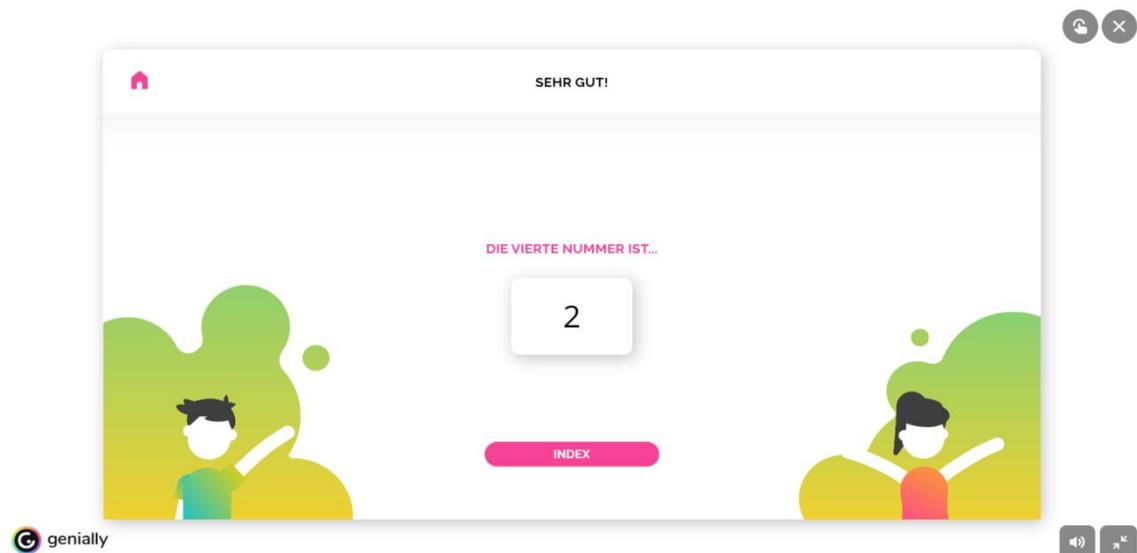


Imagen 25.

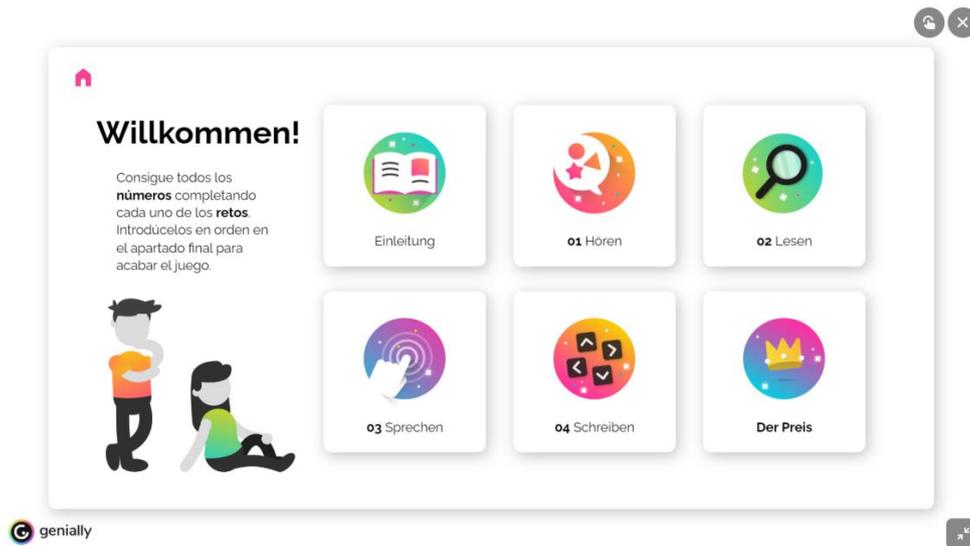


Imagen 26.

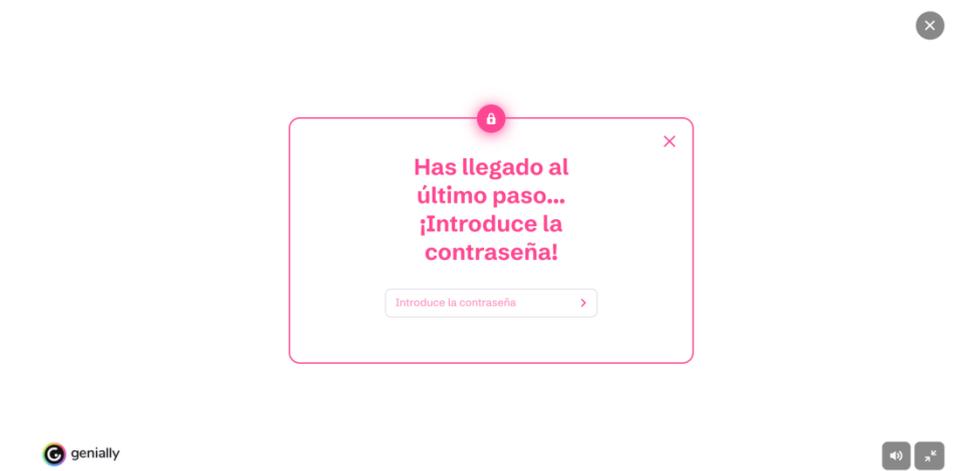
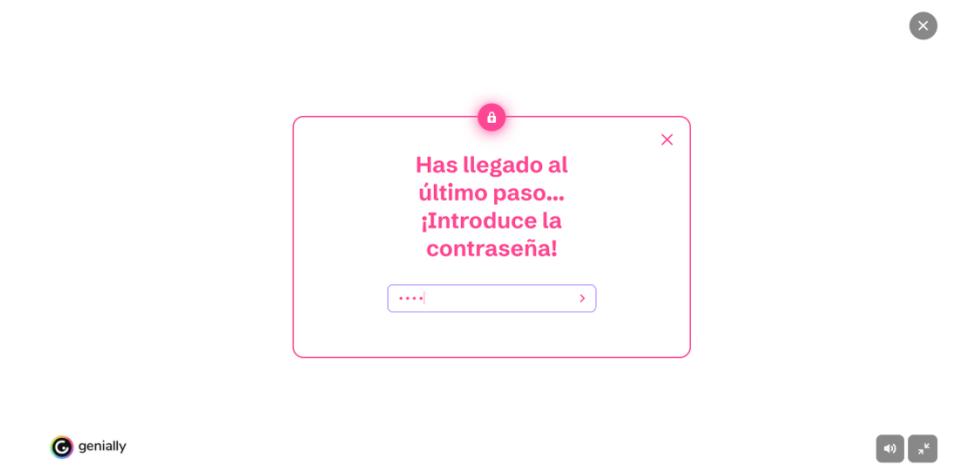


Imagen 27.



## Imagen 28.

🏠

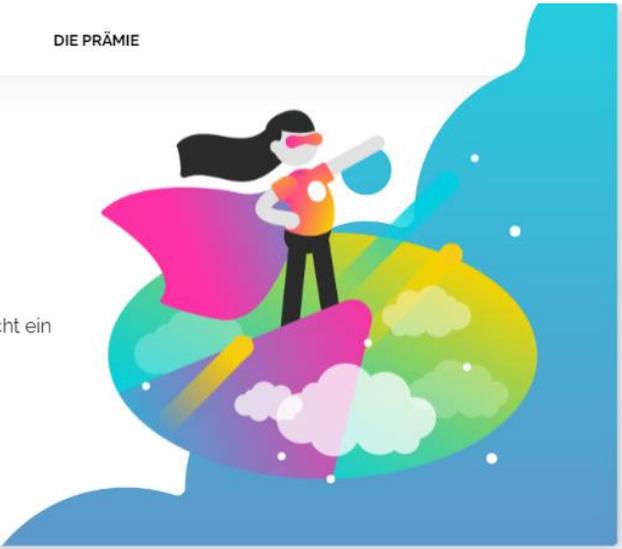
DIE PRÄMIE

### ¡Enhorabuena! Glückwunsch!

Du hast eine Prämie gewonnen!!

Nächste Woche werden wir im Unterricht ein deutsches Frühstück haben.

Ich hoffe, es hat dir gefallen!!!



 genially  
EDUCATION

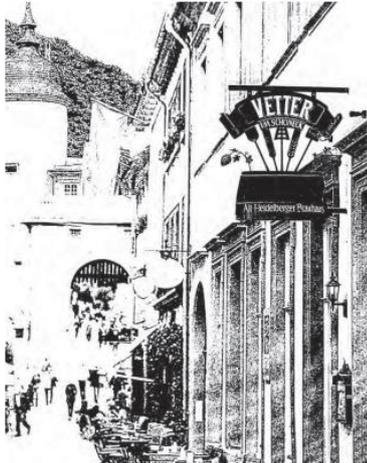
Carta del Restaurante *Vetter's Alt Heidelberger Brauhaus* (Heidelberg, Alemania):

# VETTER'S

— ALT HEIDELBERGER —

# BRAUHAUS



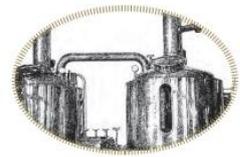


SPEISEN & GETRÄNKE

**VETTER'S FRISCH GEZAPFTE BIERE**  
— EIN PROSIT DER GEMÜTLICHKEIT —

**VETTER'S BRAUHAUS HELLES**  
*(auch als Radler)*  
Unser helles Vollbier nach Pilsner Brauart  
~ 11,5°P Stammwürze, ~ 4,5% Vol.

Kleines 0,3 l	3,90 €
Halbe 0,5 l	5,30 €
Maß 1,0 l	10,40 €
Faß 5,0 l (zum Selbstzapfen)	52,00 €



Unsere selbstgebrauten, naturtrüben Bierspezialitäten werden in unseren Sudkesseln nach dem deutschen Reinheitsgebot von 1516 gebraut.

**VETTER'S DUNKLES HEFEWEIZEN**  
*(auch als Radler)*  
Unser Weizen-Klassiker  
~ 12,7°P Stammwürze, ~ 4,8% Vol.

Kleines 0,3 l	3,90 €
Halbe 0,5 l	5,30 €
Maß 1,0 l	10,40 €
Faß 5,0 l (zum Selbstzapfen)	52,00 €

**VETTER'S SAISONBIERE**  
Unsere wechselnden Biersorten hängen an der Bar aus – fragen Sie unsere Bedienung.

Kleines 0,3 l	4,20 €
Halbe 0,5 l	5,60 €
Maß 1,0 l	11,10 €
Faß 5,0 l (zum Selbstzapfen)	55,50 €

**DOPPELBOCK** im Februar & März  
dunkles, kräftiges Starkbier  
~ 18,8°P Stammwürze, ~ 7% Vol.

**MAIBOCK** im April & Mai  
vollmundiges Starkbier mit leichter Restsüße  
~ 16,4°P Stammwürze, ~ 6% Vol.

**MÄRZEN** im Herbst und auch sonst mal würzig, mit vollmundiger Hopfennote  
~ 13,8°P Stammwürze, ~ 5,4% Vol.

**VETTER'S FRISCH** im Sommer  
obergärig, spritzig, frisch  
~ 11,5°P Stammwürze, ~ 4,5% Vol.

**WEIHNACHTSBOCK** im November & Dezember  
vollmundiges, kräftiges, dunkles Starkbier  
~ 16,6°P Stammwürze, ~ 6,2% Vol.

**VETTER'S BIER - PROBIERBRETT**  
Unsere 4 Sorten aus dem Ausschank je 0,1 l ..... 8,80 €

**VETTER'S WEISSBIERBOWLE**  
Aus Vetter's dunklem Weizenbier, einem Schuss Sekt der Hausmarke und Erdbeeren  
0,3 l ..... 5,60 €

**HUBIER**  
Der erste Hugo mit Vetter's Helles und Holundersirup. Unser fruchtiges Bier  
0,3 l ..... 5,40 €

Zum Bier eine Brezel ..... 2,20 €  
oder eine Butterbrezel ..... 3,70 €

**VETTER 33®**  
— STÄRKSTES BIER DER WELT —

Das nach Stammwürze (33%) stärkste Bier der Welt laut Guinness-Buch im Jahr 1994  
~ 33°P Stammwürze, ~ 10,5% Vol.

0,1 l	4,60 €
0,2 l	8,40 €

**GETRÄNKE**

**APEROL & CO.**

Campari Orange	6,20 €
Aperol Spritz (Aperol, Prosecco, Soda)	7,60 €
Hugo (Weißwein, Holunder, Soda)	7,60 €
Lillet Wild Berry	7,60 €
Vetterini (Vetter's 33®, Bitterlemon auf Eis)	7,60 €
0,2 l	7,20 €
Gin Tonic (Bombay Sapphire)	7,60 €
Jack Daniels 4 cl auf Eis	6,00 €
Jack Daniels Cola Longdrink	8,00 €
Glas Prosecco 0,1 l	3,80 €

**SEKT**

Glas Sekt (Hausmarke) 0,1 l	4,60 €
Flasche Sekt (Hausmarke) 0,7 l	26,00 €

**OFFENE WEINE WEISS**

Riesling - BIO - Weingut Mohr Gutting / Pfalz	7,40 €
0,2 l	7,40 €
Grauburgunder, Weingut Bernhart oder Weingut Krieger / Pfalz (je nach Verfügbarkeit)	7,60 €
0,2 l	7,60 €

**ROSE**

St. Laurent Rosé, Weingut Borell-Diehl / Pfalz	7,60 €
0,2 l	7,60 €

**ROT**

Montepulciano d' Abruzzo / Italien	7,80 €
0,2 l	7,80 €
Ursprung, Markus Schneider / Pfalz	7,80 €
0,2 l	7,80 €
Rioja, DOC trocken, El Somo / Spanien	7,80 €
0,2 l	7,80 €

**HAUSWEINE**

Qualitätsweine vom Weingut Winter / Heidelberg	6,80 €
Hauswein, weiß, trocken 0,2 l	6,80 €
Hauswein, rot, trocken 0,2 l	6,80 €
Weißherbst, halbtrocken 0,2 l	6,80 €

Weinschorle

0,2 l	5,40 €
0,3 l	6,40 €

**ALKOHOLFREIES**

Vetter's Brauwasser (mit und ohne Kohlensäure)	3,40 €
0,3 l	3,40 €
0,5 l	4,60 €

Cola<sup>14</sup>, Cola light<sup>14,0,10</sup>, Mirinda<sup>14,0</sup>, Zitronenlimonade

0,3 l	4,20 €
0,5 l	6,20 €

Schwepes Bitter Lemon<sup>14</sup> 0,2 l ..... 3,80 €

Apfelsaft, Orangensaft, Johannisbeernektar, Maracujanektar

0,3 l	4,90 €
0,5 l	6,90 €

Alle Säfte auch als Schorle

0,3 l	4,20 €
0,5 l	6,20 €

Alkoholfreies Bier (keine eigene Herstellung)

0,3 l Pils	4,20 €
0,5 l Weizen	5,60 €

**KAFFEE & TEE**

Espresso	3,90 €
Doppelter Espresso	4,20 €
Kaffee Creme	3,60 €
Milchkaffee	3,90 €
Cappuccino	3,90 €
Latte Macchiato	3,90 €
Tee (Earl Grey, Pfefferminz, Früchte, Grüner, Kräuter, Kamille)	3,60 €

**DIGESTIVE**

Williams-Christbirne (40% Vol.), Wald-Himbeer-geist (40% Vol.), Kirschwasser (40% Vol.)	3,80 €
Zwetschgenwasser (40% Vol.), Obstwässerle (38% Vol.), Echt bayrischer Gebirgsenzian (38% Vol.)	3,80 €
Haselnussbrand (35% Vol.)	4,80 €
je 2 cl	4,80 €

**LIKÖRE**

Uderberg Kräutlerlikör-Fläschchen (44% Vol.)	4,40 €
Original Heidelberger Melonenschnaps (20%Vol.)	4,40 €
Edelkirschkör (15% Vol.), Beerenlikör verfeinert mit Vodka (17% Vol.), Haselnusslikör (22% Vol.)	4,40 €
Ramazotti auf Eis mit Zitrone (30% Vol.)	4,40 €
je 2 cl	4,40 €

**BROTZEIT & SPEZIALITÄTEN**

**SCHMANKERLN ZUM BIER & DEFTIGE BROTZEITEN**  
Unser Käse kommt von der Heumilch-Sennerei in Stiefenhofen, Allgäu. Das Brot liefert die Bäckerei Gundel aus Heidelberg.



70 Schmalzbrot mit Röstzwiebeln garniert	8,60 €
71 Obazdabrot: cremige Käsezubereitung aus Camembert und Frischkäse	9,80 €
72 Portion Obazda mit Brot	13,90 €
73 Portion aufgedrehter Bierradl: Rettichspiralen mit Schnittlauchbrot	12,90 €
74 Vetter's Strammer Max: gekochter Schinken <sup>15,16</sup> und Spiegelei auf Brot	12,90 €
81 Portion Bierkäse: bayrischer Romadur mit Zwiebeln, Biervinaigrette und Brot	11,90 €
82 Allgäuer Scheiterhaufen: Allgäuer Emmentaler in Streifen mit Brot	9,90 €
83 Allgäuer Bergkäse: 2 Scheiben vom Käselaib mit Brot und Butter	12,60 €
84 Brauervesper: Schwarzenmaggen <sup>14,15</sup> , Blut <sup>14,15</sup> und Leberwurst <sup>14,15</sup> , Brot und Butter	12,90 €
85 Große Mälzerplatte: gemischte Würst <sup>14,15</sup> und Käse mit Brot und Butter	16,80 €
86 Große Käseplatte: verschiedene Käsesorten auf der Baumscheibe mit Brot	16,80 €

**AUS UNSERER SUPPENKÜCHE**

90 Leberknödelsuppe <sup>1</sup> mit Brot	7,90 €
91 Hausgemachte Gulaschsuppe mit Brot	8,90 €

**SALATE**

161 Großer bunter Salateller mit gebratenen Putenbruststreifen oder panierten Schnitzelstreifen	17,90 €
162 Großer bunter Salateller	13,90 €
163 Kleine Salatschüssel	8,90 €
165 Portion Krautsalat	4,60 €
175 Beilagensalat	4,80 €

**FLEISCHLOSES & VEGETARISCHES & VEGANES**

150 Käsepätzle mit Beilagensalat, Käse von der Heumilch-Sennerei (vegetarisch)	16,90 €
151 Vetter's Feuerpfanne: Nudeln, Gemüse und Käse, scharf (vegetarisch)	16,90 €
114 Bratkartoffelpfanne mit Spiegelei und Beilagensalat	15,80 €
152 Ofenkartoffeln mit Kräuterquark und Salatbukett (vegetarisch)	14,80 €
153 Gratiniertes Ziegenkäse mit Feigensenf und bunten Salat (vegetarisch)	17,90 €
154 Veganes Tagesgericht	17,90 €

ORIGINAL NÜRNBERGER ROSTBRATWÜRSTCHEN

Original „Nürnberger“ dürfen nur in Nürnberg produziert werden, wir servieren diese stillet auf Zimteltern.

103 4 Rostbratwürstchen	8,80 €
104 6 Rostbratwürstchen	11,30 €
119 8 Rostbratwürstchen	13,80 €
120 10 Rostbratwürstchen	16,30 €

Zu den Nürnbergern servieren wir Sauerkraut und Brot.

## DEFTIGE SPEZIALITÄTEN

### DEFTIGES VON UNSEREM METZGER

100 1 Paar Weißwürste <sup>1)</sup> mit Brezel & süßem Senf	7,90 €
101 Eine dicke Scheibe Fleischkäse <sup>1,2)</sup> mit Brezel und süßem Senf	10,90 €
102 Eine dicke Scheibe Fleischkäse <sup>1,2)</sup> mit Bratkartoffeln und süßem Senf	14,90 €
105 Ein Paar Kurfälzer Bratwürste <sup>3)</sup> mit Sauerkraut und Brot	18,20 €
106 Hausgemachter Kurfälzer Wurstsalat <sup>1,3)</sup> mit Brot	14,80 €
108 Pfälzer Saumagen <sup>4,5)</sup> mit Sauerkraut, Brot und Dunkelbiersoße	19,60 €
109 2 Leberknödel <sup>6)</sup> auf Sauerkraut mit Brot	16,80 €
110 Wildgulasch mit Spätzle, Wildpreiselbeeren und Beilagensalat	24,90 €
113 Tiroler Gröstel: Bratkartoffeln mit Blut <sup>7,8)</sup> und Leberwurst <sup>9)</sup> und Beilagensalat	16,80 €
115 Fleischpfanne: Fleischkäse <sup>1,2)</sup> , Schnitzel und 2 Nürnberger auf Bratkartoffeln	23,80 €
132 Würstelpfanne: 2 Nürnberger, Käsebratwurst <sup>10)</sup> , Feuerwurst auf Sauerkraut und Brot	19,80 €
117 Maultaschen in Streifen angebraten mit Speck und Zwiebeln, gemischter Salat	18,80 €
118 Schweinekopsülze, zartes Fleisch der Bäckchen in Aspic mit Bratkartoffeln	16,80 €
121 Eine Pfanne Hühnerflügel (7 Stück) aus dem Ofenrohr mit Hot-Chili-Soße und Brot	16,80 €
400 Vetter's Schweinsbraten mit Dunkelbiersoße, Sauerkraut und Brot	19,80 €
136 Gekochter Tafelspitz mit Meerrettichsoße und Pellkartoffeln	24,80 €
137 Allgäuer „Katzengeschrei“: Rindfleischwürfel mit Zwiebeln in Rührei, Beilagensalat	18,90 €

### UNSERE BEILAGEN

Bratkartoffeln, Sauerkraut, Knödel, Spätzle, Nudeln, Pellkartoffeln	à 4,90 €
Spiegelei 2,00 €, Portion Butter 1,50 €	

### SCHNITZEL VOM SCHWEIN

124 Paniertes Schweinschnitzel mit Bratkartoffeln, Dunkelbiersoße und Beilagensalat	16,90 €
111 Cordon Bleu gefüllt mit gekochtem Schinken und Allgäuer Bergkäse, Bratkartoffeln und Dunkelbiersoße	23,90 €
125 2 große Schnitzel mit Brot	16,80 €
126 4 große Schnitzel mit Brot	28,80 €



## VETTER'S GANZE GEGRILLTE SCHWEINSHAXE

180 Ganze Haxe * mit Meerrettich und Brot	10,20 €
Beilagen: Bratkartoffeln, Sauerkraut, Knödel, Spätzle, Pellkartoffeln	à 4,90 €
182 Ausgelöstes Hasenfleisch mit Dunkelbiersoße, Sauerkraut und Semmelknödel	26,90 €

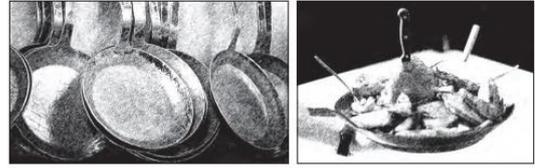
### WAS DER BRAUMEISTER ISST

122 Rumpsteak rustikal (ca. 220 g) mit Bratkartoffeln, Spiegelei und Beilagensalat	27,90 €
123 Rumpsteak (ca. 220 g) mit Kräuterbutter und Brot	22,90 €

## GAUDI AM TISCH - MIT GROSSEN PFANNEN

- GESELLIG SPEISEN FÜR 4-6 PERSONEN -

127 Die große gemischte Allerleipfanne mit Bratkartoffeln: (Haxe, Fleischkäse <sup>1,2)</sup> , Nürnberger, Schnitzel, Hühnerflügel)	82,00 €
128 35 Nürnberger Rostbratwürstchen in der Pfanne mit Brot	42,00 €
130 35 Nürnberger Rostbratwürstchen in der Pfanne mit Bratkartoffeln	56,00 €
133 Die große, gemischte Bratwurstpfanne mit Bratkartoffeln (ca. 16 Würste)	72,00 €
134 Große Pfanne Bratkartoffeln mit 4 Spiegeleiern	36,00 €
135 Pfälzer Pfanne mit Pfälzer Saumagen, Leberknödel und Bratwurst <sup>3)</sup> , Sauerkraut und Brot	74,00 €
131 25 Hühnerflügel in der Pfanne mit Brot und Hot-Chili-Soße	46,00 €



### FISCH & MEER

143 Matjesfilet (kalt) mit hausgemachter Hausfrauensöße <sup>4)</sup> und Bratkartoffeln	16,90 €
144 Zanderfilet mit Bratkartoffeln und Remouladensoße <sup>4)</sup>	22,90 €



### FÜR UNSERE KLEINEN GÄSTE

140 Ein Kloß mit Soß: kostenlos für die Kleinen bis 9 Jahre ..... jeder weitere Kloß kostet	4,90 €
141 Brauerlehrling: 3 Nürnberger Rostbratwürstchen mit Bratkartoffeln und Ketchup	7,90 €
145 Braubär: 4 Fischstäbchen mit Remouladensoße <sup>4)</sup> und Salatbuket	7,90 €

### SÜSSSPEISEN & NACHTISCH

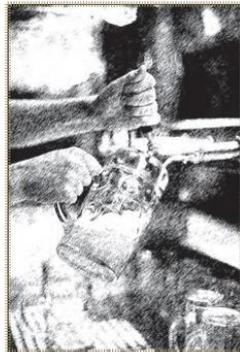
170 Kaiserschmarrn mit Apfelmus und Rosinen, verfeinert mit Rum	11,90 €
171 Ofenfrischer Apfelstrudel mit Vanille- und Sahnehaube	9,60 €
920 Ofenfrischer Apfelstrudel mit Vanilleis und Sahnehaube	9,90 €
926 Hausgemachter Crumble mit einer Kugel Vanilleis	7,80 €
935 Hausgemachte Bayrisch Creme mit Fruchtspüre	7,20 €
933 Eisbecher 3 Kugeln Vanilleis mit Sahne und kalter Schokosöße	8,80 €
924 1 Kugel Vanilleis	2,00 €
925 "Affogato" Vanilleis mit Espresso	6,80 €



## FESTE FEIERN

- IHRE FEIER BEI VETTER'S -

Für größere Gruppen oder Veranstaltungen mit bis zu 150 Personen bieten wir Ihnen verschiedene Angebote an, die wir selbstverständlich nach Ihren Wünschen anpassen können. In unserem Neben-zimmer finden bis zu 30 Personen Platz. Genießen Sie und Ihre Gäste beispielsweise unser traditionelles Brauermahl mit leckeren Retch-platten und Regensburgern sowie Brezeln als Vorspeise. Ergänzen Sie den Hauptgang durch große Bratkartoffelpfannen mit Allerlei aus der Küche belegt (Haxe, Würste, Schnitzel, Fleisch-käse, Hühnerflügeln) und schließen Sie mit einem Apfelstrudel zum Dessert. Alle Getränke außer Spirituosen sind hier bereits inbegriffen. Wir beraten Sie gerne bei der idealen Auswahl – Rustikales und Klassisches für Ihre Feier.



### VETTER'S ZUM MITNEHMEN

1 l Bügelflasche, Pfandflasche  
5 l Dose „Vetter's vom Fass“ (pfandfrei)  
10 l bis 30 l Partyfass

MERCHANDISING  
(siehe Vitrine im Gang)  
T-Shirt „Vetter's“, Original „Vetter's Bierkrug“



Ench ist bekannt, was wir bedürfen.  
Wir wollen stark Getränke schlürfen;  
Nun braut mir unverzüglich dran!

Johann Wolfgang von Goethe, Faust

Wir akzeptieren VISA, American Express, Mastercard, Diners sowie EC-Karte mit PIN.  
Alle Preise inklusive der gesetzlichen MwSt. Die Mitarbeiter sind berechtigt, sofort zu kassieren.  
Sollten Sie einen Bewirtungsbeleg benötigen, sagen Sie uns dies bitte rechtzeitig.  
Aus Sicherheitsgründen können wir keine 500 € - Scheine annehmen.

Erklärungen:  
1 mit Farbstoff; 2 koffeinhaltig; 3 cholesterinreich; 4 mit Nitritpökelsalz; 5 mit Geschmacksverstärkern; 6 mit Süßungsmitteln; 7 mit Phosphat;  
8 mit Antioxidationsmitteln; 9 mit Konservierungsmitteln; 10 enthält eine Phenylalaninquelle  
(Speisekarte mit Kennzeichnung der Allergene ist separat erhältlich.)



Vetter's Alt Heidelberger Brauhaus GmbH  
Steingasse 9  
69177 Heidelberg  
Tel. 06221/165850  
brauhaus-vetter.de  
info@brauhaus-vetter.de

EINEN SCHÖNEN AUFENTHALT WÜNSCHT  
IHRE WIRTSCHAFTS-FAMILIE MICHAEL VETTER  
UND DAS GANZE BRAUHAUS-TEAM



SAG PROSIT ZU VETTER'S

Share your moments!



## DAS REINHEITSGEBOT

Das vom bayerischen Herzog Wilhelm IV. im April 1516 erlassene Reinheitsgebot für Bier hat folgenden Wortlaut:

**WIE DAS BIER IM SOMMER UND WINTER AUF DEM LAND AUSGESCHENKT UND BRAUT WERDEN SOLL**

Wir verordnen, setzen und wollen mit dem Rat unserer Landschaft, daß fortin überall im Fürstentum Bayern sowohl auf dem Lande wie auch in unseren Städten und Märkten, die kein besondere Ordnung dafür haben, von Michaeli bis Georgi ein Maß (bayerische = 1,069 Liter) oder ein Kopf (halbkugel-förmigen Geschir für Flüssigkeiten = nicht ganz eine Maß) Bier für nicht mehr als einen Pfennig Münchener Währung und von Georgi bis Michaeli die Maß für nicht mehr als zwei Pfennig derselben Währung, der Kopf für nicht mehr als drei Heller (Heller = gewöhnlich ein halber Pfennig) bei Androhung unten angeführter Strafe gegeben und ausgeschenkt werden soll. Wo aber einer nicht Münzen, sondern andere Bier brauen oder sonstwie haben würde, soll er es keineswegs höher als um einen Pfennig die Maß ausschicken und verkaufen. Ganz besonders wollen wir, daß fortin allenthalben in unseren Städten, Märkten und auf dem Lande zu keinem Bier mehr Stücke als allein Gersten, Hopfen und Wasser verwendet und gebraucht werden sollen. Wer diese unsere Anordnung wissenschaftlich übertritt und nicht einhält, dem soll von seiner Gerichtsbarkeit zur Strafe dieses Faß Bier, so oft es vorkommt, unanfechtlich weggenommen werden. Wo jedoch ein Gauwirt von einem Bierbrau in unseren Städten, Märkten oder auf dem Lande einen, zwei oder drei Eimer (= enthält 10 Maß) Bier kauft und wieder ausschenkt an das gemeine Bauernvolk, soll ihm alten und sonst niemandem erlaubt und unverbotten sein, die Maß oder den Kopf Bier um einen Heller teurer als oben geschrieben ist, zu geben und auszuschicken.

Gegeben von Wilhelm IV.  
Herzog in Bayern  
am Sonntag zu Ingolstadt anno 1516

