
2

Un movimiento desordenado y contradictorio llamado Bauhaus: arte, vanguardia e innovación docente en el Grado en Diseño de Moda

Diana Lucía Gómez-Chacón

ESNE, Universidad Camilo José Cela, España

“Pero entonces quién era este Oskar Schlemmer, maestro de ceremonias, ¿pintor, escultor, hombre de teatro y escritor? A mi juicio el maestro (Meister) de la Bauhaus que más dio a la escuela [...] y es, para mí, el más excitante de los pintores de la escuela. Además, un maestro escritor y epistolar cuyos escritos son ciertamente la fuente más interesante para el conocimiento del movimiento desordenado y contradictorio llamado Bauhaus”

Albert Flocon (1909-1994)

Introducción: planteamiento metodológico

Con motivo de la celebración del 130º aniversario del nacimiento de Oskar Schlemmer (1888-1943) y el centenario de la fundación de la escuela de la Bauhaus, se decidió poner en práctica en el curso 2018/2019, en el marco de la asignatura de Historia del Arte II, impartida en el segundo curso del Grado en Diseño de Moda de ESNE, centro adscrito a la Universidad Camilo José Cela, algunas de las principales metodologías de innovación educativa, como son el Aprendizaje Orientado a Proyectos (AOP) –método de enseñanza-aprendizaje en el que los estudiantes elaboran un proyecto en un plazo de tiempo determinado en que el deben resolver un problema o abordar una tarea por medio de la planificación, diseño y realización de una serie de actividades, para lo que han de desarrollar y aplicar aprendizajes y conocimientos previamente adquiridos, así como usar de manera efectiva los recursos disponibles– y el uso de las TIC en el aula, en el marco de una de las prácticas que los estudiantes de segundo curso debían entregar a lo largo del cuatrimestre, como parte de su evaluación continua.

Cita sugerida:

Lucía Gómez-Chacón, D. (2020). Un movimiento desordenado y contradictorio llamado Bauhaus: arte, vanguardia e innovación docente en el Grado en Diseño de Moda. En I. Bakkali (Coord.), *Hacia una educación transformadora: propuestas, proyectos y experiencias*. (pp. 13-22). Eindhoven, NL: Adaya Press.

Por medio de esta práctica, titulada *Reinterpretando la Bauhaus*, se propuso a los estudiantes llevar a cabo una investigación sobre la mencionada escuela durante la cual habrían de recabar información para la realización de un vídeo inspirado en el *Triadisches Ballett* o Ballet Triádico de Oskar Schlemmer, estrenado el 30 de septiembre de 1922 en Stuttgart. Fue esta una de las manifestaciones escénicas más innovadoras de las primeras décadas del siglo XX, con la que Oskar Schlemmer buscaba lograr la desmaterialización, por medio del diseño de figurines e indumentaria, y la posterior búsqueda de la música que mejor se adaptase a estos (Colomé, 1997, pp. 43-47; Siebenbrodt y Schöbe, 2009, pp. 177-178; García, 2019, pp. 232-243; Navarro y Camerino, 2019, p. 166). El elemento primordial de su creación fue, sin lugar a dudas, el vestuario, al que Schlemmer concedió una importancia capital: “primero fue el vestuario, los figurines. Después se buscó la música [...] A partir de la música y los diseños del vestuario se desarrolló la coreografía” (García, 2019, p.243). En otra de sus cartas, Schlemmer llega a declarar: “para mí el vestuario lo es todo” (García, 2019, p.243).



Figura 1. Elenco de personajes del Ballet Triádico de Oskar Schlemmer (1922)

Los vídeos creados por los estudiantes habrían de tener una duración máxima de 10 minutos. Además, cada grupo de trabajo, con un máximo de cuatro integrantes, habría de elaborar un documento en el que se explicase, justificase y expusiese el proceso creativo del vídeo realizado, y se documentase gráficamente el *making-of* del mismo. La extensión del trabajo de investigación se fijó entre 15.000 y 17.000 caracteres, mientras que la explicación, justificación y descripción del proceso creativo del vídeo habría de tener entre 2500 y 3000 caracteres.

Tomando como base metodológica el *constructivismo*, que sostiene que las personas construimos el aprendizaje a partir de los conocimientos y las experiencias de los que ya disponemos, los estudiantes habrían de hacer uso de los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo del curso anterior en las asignaturas de Fundamentos del Diseño, Dibujo Artístico, Confección y Patronaje I, Historia del Arte y la Indumentaria y Teoría de la Cultura, así como recurrir a la reflexión con el fin de generar nuevo conocimiento. Cada grupo dispondría de entre 15 y 20 minutos para exponer sus trabajos en el aula, ante el resto de compañeros, y se proyectarían todos los vídeos.

Con la realización de este trabajo se pretendía que, al final de la práctica, el estudiante hubiese logrado establecer las bases del aprendizaje proyectual (competencia CG4), así como garantizar la adquisición de una destreza suficiente para abordar diseños de prendas desde una base conceptual, con un soporte creativo e intelectual (competencia CE4). Junto a la adquisición de las mencionadas competencias, tanto generales como específicas del Grado en Diseño de Moda, el estudiante habría de aprender a analizar y leer imágenes, conocer los elementos formales y principios estéticos de la Bauhaus, adoptar una actitud crítica y reflexiva sobre la obra de arte, adaptar su mirada a los distintos valores estéticos, y mejorar la estructura de las ideas escritas y del pensamiento.

Todo ello quedó recogido en una guía de la práctica, facilitada a los estudiantes a través del Campus Virtual, en la que, además, se especificaban los criterios de evaluación. Es fundamental que estos queden aclarados al inicio de la actividad, ya que, como es sabido, uno de los aspectos que más influye en cómo estudia el/la alumno/a, y cómo responde a los ejercicios propuestos, es la evaluación esperada (Morales, 2006, pp. 22-26). Con el objetivo de que cada grupo de trabajo, en general, y que cada estudiante, en particular, pudiese construir correctamente su propio aprendizaje se elaboró una rúbrica de evaluación que no limitase en exceso la creatividad del alumnado, pilar fundamental de este tipo de titulaciones con un fuerte componente artístico (Carrizosa y Gallardo, 2011. Véase también Puigdemívol, García y Benedito, 2012, pp. 71-72; Reyes, Marchena y Sosa, 2012, pp. 121-122; Marcelo, Yot, Mayor, Sánchez, Murillo, Rodríguez y Pardo, 2014, p.356). Cada ítem sería calificado con un máximo de 1 punto sobre 10, siendo estos los siguientes: ejecución y edición del vídeo, originalidad, estética y ambientación / vestuario y maquillaje, explicación y justificación del vídeo, descripción y documentación del proceso creativo y *making-of*, presentación del trabajo de investigación, profundización en la investigación, redacción y ortografía, adecuación del trabajo a las normas de citación, y bibliografía empleada.

Además, se incluyó en la guía de la práctica una breve bibliografía recomendada de siete títulos –disponibles o bien en la propia biblioteca del centro, o bien online–, la cual habría de ser consultada y ampliada por los estudiantes. De esta forma, la profesora no se limitó a definir los recursos necesarios, sino también a orientar a los estudiantes acerca de los materiales que habrían de emplear en el desarrollo de su proyecto.

Desarrollo de la experiencia docente

En una sesión inicial, por medio de una clase teórica, se ofreció a los estudiantes una visión global de la influencia de la Bauhaus en la industria de la moda. Tras una breve introducción a la figura de Oskar Schlemmer y su Ballet Triádico, proyectado en el aula, se expusieron algunos de los ejemplos más paradigmáticos en los que la moda se inspiró en la escuela fundada por Walter Gropius. Para ello, se mostraron y analizaron los diseños que Kansai Yamamoto creó para David Bowie y que dieron forma al alter ego del artista, Ziggy Stardust, durante el Aladdin Sane Tour de 1973. Además, se proyectaron

los videoclips de los sencillos *Starman* y *Five Years*, extraídos del álbum *The Rise and Fall of Ziggy Stardust and the Spiders from Mars* (1972) –quinto álbum del artista británico y su primer disco conceptual–, en los que Bowie luce algunos de los looks del célebre diseñador japonés, con claras referencias al vestuario del ballet de Schlemmer. Nuevas versiones y readaptaciones de estos diseños, realizadas por el propio Yamamoto, fueron, a su vez, mostradas el 1 de noviembre de 2013, dentro de la serie de desfiles de los *live fashion shows* organizados por el Victoria & Albert Museum para dar a conocer el trabajo de algunos de los principales diseñadores contemporáneos, disponible en el canal de YouTube de dicha institución: https://www.youtube.com/watch?time_continue=2&v=U-bwKOL4_i3Y&feature=emb_log



Figura 2. David Bowie y Kansai Yamamoto en 1973

De esta forma los estudiantes tendrían la oportunidad profundizar en las creaciones no solo de la Bauhaus, sino también de diseñadores de la relevancia de Kansai Yamamoto, así como de figuras del mundo de la música, claves, a su vez, en la industrial de la moda, como lo fue Bowie. Se unían, así, arte, moda, diseño, música y danza/movimiento. Combinación de disciplinas que habría de quedar recogida en los propios trabajos de los estudiantes, muy especialmente en los vídeos, y que, a su vez, habría de servir para mostrar al alumnado la profunda interdisciplinariedad del Grado cursado, y las distintas y variadas salidas profesionales de este. Asimismo, la perfecta integración de distintas disciplinas artísticas encajaba con la filosofía de la Bauhaus, en general, y de Schlemmer, en particular, quien siempre aspiró a la “cultura de la totalidad”, “una cultura donde todas las artes serán reunidas de nuevo” (García, 2019, p.231). Concepción complementaria de las artes que le llevó a interesarse en 1920 por la Bauhaus, a cuyo claustro de profesores se incorporó en 1921 (García, 2019, pp.244-245).

En esta primera fase se fijaron igualmente la fecha de entrega y las áreas de conocimiento implicadas en el proceso de elaboración de la práctica, que no solo correspondían a la asignatura de Historia del Arte II, sino también a otras cursadas por los estudiantes con anterioridad, como se ha indicado más arriba. De esta forma, se pretendía

que los/las alumnos/as refrescasen los conocimientos adquiridos en el curso anterior, a la vez que quedaba puesta de manifiesto la necesidad de integrar el aprendizaje de varias áreas y materias. De esta forma se evita un aprendizaje fragmentado. Por medio de la elaboración de proyectos, los estudiantes comprenden estos como “componentes centrales y no periféricos al currículo”, a la vez que “aprenden conceptos y principios propios de su especialización” (Miguel, 2005, p.99).

Por otro lado, según ha apuntado Elena Cano, las rúbricas pueden constituir “la base para la participación de los estudiantes”, quienes, al intervenir colaborativamente en la selección de los criterios relevantes para valorar la calidad de un trabajo, se convierten en aplicadores “activos” de los criterios establecidos, ya no por el profesorado, sino por ellos mismos. Por este motivo, se propuso a los estudiantes que fuesen ellos los encargados de calificar, de manera anónima, los vídeos realizados por sus compañeros durante su proyección en el aula. De esta forma se trataba de paliar uno de los problemas más frecuentes en el ámbito universitario, como es el escaso conocimiento que suelen tener los estudiantes de los criterios exactos con los que es evaluado su trabajo, a la vez que se introducían funciones especialmente relevantes en la formación docente como, por ejemplo, la fiabilidad y la validez de las calificaciones generadas entre iguales.

Se optó por un sistema de evaluación formativa, el cual tiene como principal objetivo “ayudar a los alumnos en su propio proceso de construcción del conocimiento” (Sanmartí, 2007, p.21) y se promovió la intervención lo más directa posible del alumnado en el proceso de evaluación, haciéndolo partícipe del proceso de enseñanza-aprendizaje por medio de la evaluación entre iguales, así como de la coevaluación, en colaboración con la profesora de la asignatura. De esta manera se trató de fomentar la autonomía del aprendizaje, la promoción de un conocimiento más profundo de los contenidos de la asignatura, el cambio de rol del alumnado, que habría de pasar de aprendiz pasivo a activo, el desarrollo de su capacidad crítica, así como la mejora de la comprensión, por parte de los estudiantes, de los procedimientos internos del aprendizaje autónomo (Carrizosa, 2012, p.5).

La evaluación entre iguales garantiza el aprendizaje de habilidades para observar de forma crítica y apreciativa las ideas propias y las del resto de compañeros, sin resultar ofensivos a la hora de opinar sobre las ideas y el trabajo ajenos, y aprenden a aceptar la retroalimentación. Además, permite aumentar los puntos de vista en la elaboración y emisión de juicios, y que los estudiantes sean conscientes de la dificultad que supone fijar criterios de evaluación objetivos.

El papel de la profesora resultó clave en este punto a la hora de asegurar que los criterios seleccionados fuesen coherentes con las competencias, se expresasen sin ambigüedades y fuesen, por lo tanto, claros, que su descripción fuese concisa, que fuesen significativos y viables, teniendo en cuenta el tiempo del que disponían los estudiantes para el desarrollo de la práctica, además de su nivel académico. Los criterios, fijados de forma consensuada por los estudiantes, fueron: originalidad del vídeo (25/100), originalidad del concepto/mensaje (25/100), edición/estética (25/100) y relación con la Bauhaus (25/100).

Por medio del trabajo cooperativo y tomando como punto de partida la previa explicación de la docente, los/las alumnos/as habrían de intercambiar información entre ellos, activar sus conocimientos previos, promover la investigación del tema propuesto y llevar a cabo un proceso de retroalimentación mutua. Por medio de esta metodología docente, los estudiantes desarrollan habilidades y competencias como la colaboración, el diseño y desarrollo de proyectos, la comunicación, la toma de decisiones y el manejo del tiempo. Además, la motivación se ve considerablemente aumentada, incrementándose, a su vez, la participación de los estudiantes en el aula (Galeana, 2016). Se explicaron igualmente las cuatro fases principales en la elaboración del proyecto (Miguel, 2005, p.99) que habrían de ser:

- Comprensión del proyecto y recopilación de información relacionada con este.
- Planificación del proyecto.
- Investigación y desarrollo del proyecto.
- Evaluación.

A lo largo del desarrollo de la práctica, basada en el aprendizaje experiencial y reflexivo, el proceso investigador adquirió una gran importancia, constituyendo la base fundamental para la correcta generación de conocimiento nuevo y el desarrollo de nuevas habilidades por parte del alumnado (Miguel, 2005, p.99). Esta metodología, centrada, fundamentalmente, en el estudiante, potencia las habilidades de investigación, incrementa las capacidades de análisis y síntesis, permite que los estudiantes aprendan a asumir responsabilidades de forma tanto individual como colectiva y que se familiaricen con las TIC y sus diversos usos académicos, cuyo uso favorece, a su vez, la autonomía del alumnado (Vera, 2003, p.113; Baelo y Cantón, 2009, p.3; Galeana, 2016). En el caso de estas últimas, cabe señalar que, en general, los estudiantes consideran que el uso de tecnologías tanto en el aula, como fuera de esta, potencia sus habilidades y oportunidades de aprendizaje (Barragán-Saldaña, Verdugo-Ortiz, y Quinto-Ochoa, 2017, p.161).

El Aprendizaje Orientado a Proyectos promueve también que los estudiantes aprendan a tomar sus propias decisiones y que actúen de forma independiente, mejora la motivación por y para aprender, permite aplicar los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridas a situaciones prácticas, promueve un aprendizaje integrador, fortalece la confianza de los estudiantes en sí mismos y fomenta las formas de aprendizaje investigador (Miguel, 2005, p.101). Sin embargo, entre los principales inconvenientes de esta metodología se incluyen la dificultad tanto de interactuar con estudiantes poco motivados o con experiencias negativas en su rendimiento académico, como de aplicar el mencionado método con estudiantes sin la suficiente base teórica (Miguel, 2005, p.101).

A lo largo de todo el proceso, se realizaron tutorías y sesiones presenciales, durante las cuales la labor de la docente se basó en orientar a los estudiantes, apoyarles en la distribución de roles dentro de cada uno de los grupos de trabajo y resolver conflictos que pudiesen alterar el correcto desarrollo de la práctica y que no pudiesen ser gestionados internamente por los integrantes de cada equipo. Además, se subsanaron errores teóricos, con el fin de garantizar la calidad del aprendizaje.

Resultados y conclusiones

La metodología AOP, así como el uso de las TIC en el aula, demostraron ser prácticas docentes eficaces a la hora de aumentar considerablemente la motivación del alumnado, especialmente en aquellas asignaturas con un fuerte componente teórico incluidas en el plan de estudios de grados eminentemente prácticos. Por lo tanto, los resultados obtenidos fueron satisfactorios, no registrándose ningún suspenso, y viéndose incrementada considerablemente la nota media. No solo se potenció la transferencia del aprendizaje más allá de la materia, sino que también se promovió la adquisición de nuevos conocimientos, la reflexión y el análisis a lo largo de todo el proceso, tanto investigador como creativo. La práctica propuesta promovió el aprendizaje autónomo y tuvo en consideración la diversidad del alumnado, permitiendo atender, con cierta flexibilidad, las distintas características de los/las estudiantes, así como sus intereses específicos.

Además, a pesar de que no se especificó nada al respecto en la guía de la práctica, 5 de los 17 grupos de trabajo incluyeron en sus trabajos un contenido de crítica social, que los estudiantes lograron vincular correctamente con los principios y la historia de la Bauhaus, y trasladarlos al mundo actual. Esta iniciativa espontánea por parte de los estudiantes, muestra de su implicación personal en el trabajo propuesto, enriqueció considerablemente la práctica académica e incrementó su transversalidad.

Uno de los temas tratados fue la frivolidad que, en ocasiones, afecta al mundo de la moda y la tiranía de las tallas pequeñas, unida a la cosificación de la mujer. Tema este último que enlazaba con el papel de la mujer tanto en el arte, como en la sociedad. La escuela alemana contó con una destacada presencia de mujeres, tanto entre su alumnado como en su claustro, siendo el diseño textil y, más concretamente, el Taller de Tejido, uno de los principales destinos para las mujeres que ingresaban en la Bauhaus y, a su vez, uno de los talleres más longevos en la historia de la escuela alemana, que revolucionó la producción artística e industrial del diseño textil (Vadillo, 2009, pp.28-30; Vadillo, 2010, pp.1116-1125; Rössler, 2019; Hervás y Herrero, 2019, pp.35-36).



Figura 3. Imágenes de algunos de los vídeos realizados por los estudiantes de segundo curso del Grado en Diseño de Moda de ESNE-Universidad Camilo José Cela. Curso 2018/2019

Siguiendo la tendencia de movimientos artísticos próximos a la Bauhaus, como lo fue el Neoplasticismo o De Stijl, cuyos integrantes trataron de “renovar los lazos que unían el arte con la vida”, al plantearse la creación de un nuevo estilo visual como un paso determinante para el surgimiento de un nuevo estilo de vida (Moreno, 2011, p. 2), los estudiantes del segundo curso del Grado en Diseño de Moda apostaron por reivindicar, a través de sus trabajos y creaciones, la igualdad de género y el respeto a la diversidad. En este sentido, resultó interesante comprobar que las inquietudes y preocupaciones de nuestros estudiantes se corresponden con las nuevas medidas tomadas en materia de innovación docente, así como con la progresiva introducción de los ODS en la universidad. Concretamente con el ODS 5 que aspira a poner fin a todas las formas de discriminación contra las mujeres y niñas, y a lograr la igualdad entre los géneros. En efecto, los estudios de género y su aplicación en la educación están adquiriendo especial relevancia en el ámbito universitario, ante el elevado porcentaje de mujeres matriculadas en determinados grados, como es el caso del Grado en Diseño de Moda, así como la diversidad sexual de nuestros estudiantes y la necesidad de educar en el respeto y la igualdad (Ion, Duran-Bellonch, y Bernabeu, 2013; González-Gil, y Martín, 2014; Merma, Ávalos, y Martínez, 2017; Mayorga, 2018; Merma, Ávalos, y Martínez, 2018).

En definitiva, a pesar de la aparente distancia temporal que separa a la comunidad estudiantil del siglo XXI de la Bauhaus, durante la realización de esta práctica, los estudiantes pudieron comprobar la contemporaneidad de esta escuela y su programa educativo. Las fotografías de archivo nos muestran a una juventud “alegre, colaborativa y mixta”, habiendo sido, en su época, esta escuela alemana, un claro referente, en las primeras décadas del siglo XX, en materia de innovación docente, al apostar por unos ideales que aún hoy resultan de evidente actualidad (Blanco, y Hervás, 2019, p.30).



*Figura 4. Erich Consemüller, Marcel Breuer y su “harén”
(Martha Erps, Katt Both y Ruth Hollós), ca. 1927*

Referencias

- Baelo Álvarez, R., Cantón Mayo, I. (2009). Las tecnologías de la información y la comunicación en la educación superior. Estudio descriptivo y de revisión. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50(7), 2009, 1-12.
- Barragán-Saldaña, E. A., Verdugo-Ortiz, V. M., Quinto-Ochoa, E. D. (2017). El uso de las TICS en el mejoramiento y su incidencia en los procesos enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias. Revista científica*, 3 (2), 138-162.
- Blanco Agüeira, S., Hervás y Heras, J. (2019). La Bauhaus en su centenario. Recreando la modernidad: el proyecto Bauhaus Recreated. *Pensar la Publicidad. Revista Internacional de Investigaciones Publicitarias*, 13, 29-43.
- Carrizosa Prieto, E. (2012). Autoevaluación, coevaluación y evaluación de los aprendizajes. *III Jornadas sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*.
- Carrizosa Prieto, E., Gallardo Ballester, J. I. (2011). Rúbricas para la orientación y evaluación de los aprendizajes en entornos virtuales. En A. Cerrillo i Martínez y M. D. Delgado García (coords.), *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES* (pp. 273-274). Barcelona: Huygens.
- Colomé, D. (1997). Oscar Schlemmer en la danza. *Cairon*, 3, 39-49.
- Galeana de la O, L. (2016). *Aprendizaje Basado en Proyectos*. Recuperado de: <https://repositorio.ue-siglo21.edu.ar/handle/ues21/12835>
- García Vázquez, M. (2019). Diseño y artes escénicas: el papel de Oskar Schlemmer en *Das Triadische Ballett* y la actualidad de la Bauhaus. *Laocoonte. Revista de Estética y Teoría de las Artes*, 6, 231-250.
- González-Concepción, C. (2017). La grabación de vídeos cortos por estudiantes universitarios: motivación y evaluación en la docencia de las matemáticas. *Anales de ASEPUMA*, 25, 1-11.
- González-Gil, F., Martín Pastor, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 9, 11-28.
- Hervás y Heras, J., Herrero Cantalapiedra, E. (2019). Los inicios de la Bauhaus. Weimar 1919. *VAD. Veredes, Arquitectura e divulgación*, 1(1), 34-42.
- Ion, G., Duran-Bellonch, M. del M., Bernabeu Tamayo, M. D. (2013). El profesorado y su percepción sobre igualdad de género en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 24(1), 123-140.
- Marcelo, C., Yot, C., Mayor, C., Sánchez Moreno, M., Murillo, P., Rodríguez López, J. M., Pardo, A. (2014). Las actividades de aprendizaje en la enseñanza universitaria: ¿hacia un aprendizaje autónomo de los alumnos? *Revista de Educación*, 363, 334-359.
- Marqués Graells, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *3c TIC. Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 1-15.
- Mayorga, K. (2018). Igualdad de género en la educación superior en el siglo XXI. *Palermo Business Review*, 18, 137-144.
- Merma Molina, G., Ávalos Ramos, M. A., Martínez Ruiz, M. Á. (2017). La igualdad de género en la docencia universitaria. Percepciones del alumnado. *La manzana de la discordia*, 12(1), 103-115.
- Merma Molina, G., Ávalos Ramos, M. A., Martínez Ruiz, M. Á. (2018). La igualdad de género en la docencia universitaria: transitando de la universidad a la especificidad. *Revista entorno*, 66, 184-195.
- Miguel Díaz, M. de (dir.) (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Morales Vallejo, P. (2006). Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 64(124), 11-38.
- Moreno Cañizares, A. (2011). De Stijl y la Bauhaus. *i+Diseño*, 4, 1-15.

- Navarro, M., Camerino, A. (2019). La Performance y los Laboratorios de la Utopía: Oskar Schlemmer y la Creación de la Noción de Performance. *BRAC. Barcelona Research Art Creation*, 7(2), 157-186.
- Puigdellívol, I., García Aguilar, N., Benedito, V. (2012). Rúbricas, más que un instrumento de evaluación. En E. Cano (Ed.), *Aprobar o aprender. Estrategias de evaluación en la sociedad red* (pp. 65-92). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Reyes García, C. I., Marchena Gómez, R., Sosa Moreno, F. (2012). La evaluación orientada al aprendizaje y el diseño de proyectos docentes en la Universidad. *El Guiniguada*, 21, 117-132.
- Rössler, P. (2019). *Bauhausmädels. A Tribute to Pioneering Women Artist*. Colonia: Taschen.
- Sanmartí, N. (2007). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Siedenbrodt, M., Schöbe, L. (2009). *Bauhaus, 1919-1933. Weimar-Dessau-Berlin*. Nueva York: Parkstone Press International.
- Vadillo, M. (2009). El triunfo de las diseñadoras invisibles: la Bauhaus en femenino. *i+Diseño*, 1, 27-34.
- Vadillo, M. (2010). Una élite inesperada: las diseñadoras de la Bauhaus. En *II Congreso Universitario Nacional Investigación y Género* (pp. 1115-1137). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vera, A. B. (2003). Las Tecnologías de Información y Comunicaciones (TIC) en la docencia universitaria. *Theoría. Ciencia, Arte y Humanidades*, 12, 109-118.