

L'AVALUACIÓ DE LA COOPERACIÓ I LA RESPONSABILITAT INDIVIDUAL EN ELS TREBALLS AUTOGESTIONATS A TRAVÉS DE RÚBRIQUES

Dr Albert Ruda González
Universitat de Girona
ruda@elaw.udg.edu

Dra Marta Planas
Grabuleda
Universitat de Girona,
marta.planas@udg.edu

Dra M. Pilar Curós Vila,
Universitat de Girona,
pilar.curos@udg.edu

Dr Francesc Sidera
Caballero,
Universitat de Girona,
francesc.sidera@udg.edu

Dra M. Dolors Cañabate
Ortiz,
Universitat de Girona,
dolors.canyabate@udg.edu

Resum

En el present treball, membres de la Xarxa d'Innovació Docent sobre Aprenentatge Cooperatiu de la Universitat de Girona analitzen els requisits que les rúbriques han de complir per a garantir la seva eficàcia a l'hora d'avaluar el treball cooperatiu, i com aquesta eina pot ser usada per a fomentar la responsabilitat individual en els treballs autogestionats per estudiants. També formulen una proposta de rúbrica i debaten les opcions que planteja la possibilitat que no sigui el professorat qui decideixi els elements que ha de contenir una rúbrica, sinó que aquesta sigui pactada amb l'alumnat en funció dels objectius del treball.

Text de la comunicació

I. Introducció

Els objectius del present treball són els següents:

- Presentar les possibilitats d'autogestió del treball dels estudiants que ofereix l'aprenentatge cooperatiu.
- Descriure els problemes que planteja l'avaluació de la cooperació i la responsabilitat individual amb aquesta metodologia.
- Proposar pautes per poder avaluar millor el treball autogestionat pels estudiants.
- Definir els requisits que han de complir les rúbriques per tal que siguin eficaces a l'hora d'avaluar el treball cooperatiu de l'alumnat.
- Plantejar els possibles avantatges i inconvenients que pot tenir el fet que els docents pactin amb els estudiants els elements que ha de contenir la rúbrica amb la qual s'avaluarà el seu treball.

II. Desenvolupament

L'autonomia en l'aprenentatge és la facultat que permet als i les estudiants prendre decisions que els portin a regular el seu propi aprenentatge en funció d'una determinada fita i en un context o amb unes condicions específiques d'aprenentatge (Monereo i Castelló, 1997). Per tant, una persona és autònoma quan el sistema d'autoregulació funciona de forma que li permet respondre satisfactòriament tant a les demandes internes com externes que se li plantegen (Bornàs, 1994). Per poder afavorir l'aprendre a aprendre, que condueix a l'autonomia en l'aprenentatge, cal desenvolupar en els i les estudiants estratègies de tipus efectiu-motivacional. Aquestes estratègies s'orienten a als i les estudiants siguin conscients de la seva capacitat i estil d'aprenentatge. D'aquesta manera, podran desenvolupar l'autoconfiança en les seves capacitats i habilitats. A més, les referides estratègies els permeten arribar a una motivació intrínseca cap a les activitats d'aprenentatge, cosa que els permet superar

millor les dificultats. En fi, l'aprenentatge autònom implica una major intervenció dels i les estudiants en la determinació d'objectius, procediments, recursos, avaluacions i moments d'aprenentatge.

La proposta que es presenta en aquest treball, formulada com a fruit del treball de la Xarxa d'Innovació Docent en Aprenentatge Cooperatiu (XIDAC) de la Universitat de Girona, parteix de la premissa que tot procés d'aprenentatge implica una interacció entre els diversos agents que hi participen, interacció que té una rellevància cabdal. La interacció serveix en un primer moment perquè els agents es coneguin, però també perquè comparteixin desitjos, somnis i expectatives respecte del que es vol aprendre, com i quan. Com a professionals de l'educació, ens preocupa el que els i les estudiants esperen d'aquest procés compartit de formació al llarg del curs. Per això, és fonamental preguntar-los què esperen aprendre i com es pot fer. Donar la paraula als i les estudiants respecte del seu procés de formació i escoltar-ne les propostes significa que el professorat està disposat a incorporar, modificar o considerar modalitats formatives diferents en funció de les realitats individuals i de les necessitats globals del grup. Implica, així mateix, una capacitat d'innovar, que requereix al professorat estar disposat a assumir els reptes que es deriven d'una acció docent coherent amb les expectatives i interessos dels i les estudiants. Des d'aquesta perspectiva, els interessos d'aquest grup passen a ser un dels punts més importants del seu procés de formació. En conseqüència, ha de quedar reflectit no només en deixar-los espai de decisió sobre els continguts i de la metodologia de treball, sinó també en els criteris d'avaluació.

L'aprenentatge cooperatiu pot ser indiscutiblement un facilitador de l'aprenentatge. La cooperació se situa en el marc més ampli de l'educació en valors. Diverses actituds, valors i motivacions estan implicats en les activitats de tipus cooperatiu, que requereixen l'intercanvi, la coordinació de punts de vista, una valoració crítica i la seva acceptació; l'assumpció de decisions col·lectives i la responsabilitat individual front de les tasques comunes. Diversos autors destaquen la cooperació com una de les competències bàsiques de l'educació d'aquest segle (Monereo i Pozo, 2001; Duran, 2001; entre altres). El treball que es presenta es basa en els plantejaments de Johnson i Johnson (1992), especialment en relació amb les condicions per a la cooperació dins un grup. També es tenen en compte les propostes d'altres autors que destaquen el treball cooperatiu com una de les formes més eficaces de portar a terme la construcció de valors (Puig i Martínez, 1989). En general es parteix de la base que és necessari que el professorat i l'alumnat s'impliquin conjuntament en la construcció i transmissió del coneixement (Aronson i Patonoe, 1997; Cohen, 1994; Edwards i Mercer, 1992; Geronés i Surroca, 1997; Johnson i Johnson, 1992; Piaget, 1973; Slavin, 1996).

L'aprenentatge cooperatiu és una eina metodològica que pot comportar molts beneficis per als i les estudiants. Tanmateix, requereix que els membres dels grups sàpiguen gestionar la seva forma de treballar. Molts grups tenen dificultats perquè alguns dels seus membres no es responsabilitzen de la feina (*free riders*), és a dir, no s'impliquen en el treball. Des de l'aprenentatge cooperatiu es proposen diverses estratègies per tal de promoure que tots els membres d'un grup tinguin una responsabilitat individual dins del treball grupal, com ara la interdependència o el processament grupal. En aquesta línia, l'autoavaluació individual i grupal es planteja com una de les possibles formes de promoure la responsabilitat individual. Si els membres del grup han d'avaluar els altres membres, és possible que aquests es vegin obligats a treballar per evitar ser avaluats amb una mala nota. Diverses experiències mostren els efectes positius de l'autoavaluació en la realització de les tasques dels estudiants (per exemple, Hugues, Sullivan i Mosley, 1985). Des d'aquest punt de vista, el present treball examina la rúbrica i el qüestionari d'autoavaluació grupal com a possible metodologia per a realitzar aquesta avalució i planteja quins ítems caldria

incloure-hi en funció dels objectius del professorat, de les característiques del treball proposat, i dels interessos de l'alumnat.

La tasca d'avaluar els estudiants es pot facilitar considerablement mitjançant la utilització de rúbriques d'avaluació. Les rúbriques presenten diversos avantatges. En primer lloc, aporten un element de previsibilitat i de seguretat, en el sentit que els estudiants coneixen què és exactament el que serà objecte d'avaluació. Per exemple, sovint es demana als estudiants que facin presentacions orals, però no queda del tot clar què és el que finalment s'acaba puntuant. De manera anàloga, quan es plantegen als estudiants activitats d'aprenentatge cooperatiu, aquests han de saber quins criteris seran decisius a l'hora d'establir la nota final. Això permet dirigir millor el treball dels estudiants i donar-los seguretat, ja que des de bon començament sabran quins aspectes seran objecte d'avaluació. Per la mateixa raó no s'haurien de modificar les rúbriques o eines d'avaluació un cop els criteris han estat establerts. No seria el més adequat doncs, utilitzar les rúbriques de forma retroactiva. En segon lloc, les rúbriques poden facilitar l'avaluació amb independència de si la fa el professor o els mateixos estudiants. Des del punt de vista del professor, les rúbriques aporten paràmetres concrets per a quantificar el rendiment dels estudiants en aspectes específics. Des del punt de vista dels estudiants, es fa més fàcil la tasca de la coavaluació i l'autoavaluació, ja que l'estudiant que puntua un altre estudiant o es puntua a si mateix pot saber en quins aspectes s'ha de fixar a l'hora de determinar una nota. D'aquesta forma es pot aproximar l'avaluació que faria el professor a la que fa el mateix estudiant.

Per poder assolir el doble objectiu de la previsibilitat i la facilitat de l'avaluació, és necessari que les rúbriques compleixin determinats requisits. En primer lloc, han de tenir un grau adequat de complexitat. Això significa que no poden ser excessivament complicades i, per tant, el nombre d'ítems que es valora no pot ser massa llarg. A més, en la mesura del possible, les rúbriques han de ser autoexplicatives i, per tant, no han de requerir un esforç expositiu addicional per a poder desxifrar-les. Les rúbriques poden servir per delimitar l'espai d'autogestió del treball estudiantil, ni que sigui negativament, tot alertant sobre les línies vermelles que no poden ultrapassar, i donant pistes molt clares sobre què s'espera d'aquest treball.

A partir d'aquests requisits, es presenta una proposta de rúbrica que permeti avaluar la cooperació i la responsabilitat individual dels i les estudiants, a partir dels estudis realitzats per diversos autors (Cañabate, 2008; Cañabate, Del Carmen i Gómez, 2010), estudis que desenvolupen i validen els criteris de Johnson i Johnson (1992) com a indicadors d'avaluació d'actituds cooperatives. El treball amb aquesta rúbrica o amb d'altres de similars hauria de permetre que el professorat i l'alumnat s'endinsi en una pràctica educativa més significativa i reflexiva. La rúbrica hauria de ser un element que permeti fer un seguiment del procés d'aprenentatge, de les interaccions i del desenvolupament individual i grupal de l'alumnat. Igualment, aquesta proposta està pensada per poder orientar sobre la pràctica docent, i per a ser modificada a partir de la reflexió conjunta professor-alumne.

Taula 1. Proposta de rúbrica d'autoavaluació grupal

Molt Malament / Nul	Malament	Regular	Bé	Molt bé
Desenvolupament dels rols	Cap membre aconsegueix el seu rol o no ha assignats.	Alguns membres aconsegueixen el seu rol.	La majoria de membres aconsegueixen correctament el seu rol.	Tothom aconsegueix correctament el seu rol.

Assumpció de responsabilitats	Cap membre assumeix responsabilitat sobre la seva tasca.	Només algun membre es responsabilitza de la seva tasca.	La majoria de membres es responsabilitzen de la seva tasca.	Tothom es responsabilitza de la seva tasca.
Qualitat de la interacció i de la cooperació (diàleg, debat, ajuda mútua...)	Els membres del grup tenen una gran dificultat en escoltar, debatre i tenir en compte l'opinió dels altres i no arriben a cap consens.	Els membres del grup tenen dificultat en escoltar, debatre i arriben poques vegades a un consens.	Els membres del grup s'escolten amb respecte, interaccionen, debaten, i arriben sovint a un consens.	Els membres del grup s'escolten sempre amb respecte, interaccionen, i arriben sempre a un consens.
Resultats (realització correcta de la tasca assignada)	El grup arriba a resultats molt dolents.	El grup arriba a resultats fluixos o baixos	El grup arriba a resultats bons.	El grup arriba a resultats molt bons.
Temps	El grup no realitza la major part de la tasca assignada en el temps previst.	El grup realitza una petita part de la tasca assignada en el temps previst.	El grup gairebé realitza la tasca en el temps previst.	El grup realitza la tasca en el temps previst.
Motivació dels companys	No hi ha motivació per realitzar la tasca.	Es motiva i s'anima poc als companys.	Es motiva i s'anima bastant als companys.	Es motiva i s'anima molt als companys.

Una rúbrica com l'anterior podria ser útil per a l'autoavaluació del treball grupal. No obstant l'anterior, plantejada així, aquesta eina d'avaluació no permetria garantir la interdependència positiva que és necessària per garantir la responsabilitat individual dins del treball grupal. Per afavorir que tots els membres d'un grup treballin, es podria combinar una avaluació del treball de tot el grup a través d'una rúbrica, amb una autoavaluació individual pròpia i una coavaluació (avaluació dels altres membres del grup), a través d'un qüestionari.

Els qüestionaris són l'altra cara de la moneda respecte de la rúbrica i constitueixen una valuosa font d'informació sobre el treball dels estudiants (com mostra la comunicació de Ruda i Riera en aquest mateix congrés), a més d'un element d'autogestió en l'avaluació. A continuació es mostra un exemple de qüestionari d'avaluació per a l'autoavaluació individual i coavaluació en grups de 4 estudiants. Aquesta mateixa taula es pot utilitzar amb grups majors o menors amb les adaptacions necessàries (afegint o traient les columnes que calgui). Es demana a cadascun d'ells que ompli la taula de manera honesta i ètica, assignant-se a si mateix i als seus companys de grup una qualificació de 0 a 3 per a cadascun dels aspectes indicats. Caldria informar els estudiants que aquestes qualificacions representen el següent:

- 3: millor que la majoria del grup.
- 2: mateix nivell de contribució que el promig del grup.

- 1: pitjor que la majoria del grup.
- 0: molt pitjor que la majoria del grup (contribució nul·la).

Taula 2. Proposta de qüestionari d'autoavaluació i coavaluació dels membres del grup

Assigna una columna (entre la #2 i la #4) a cadascun dels teus companys de grup:	Tu	#2	#3	#4
Assisteix a les reunions del grup				
Aporta idees i preguntes: contribueix al debat grupal				
Escolta les opinions dels companys				
Porta a temps la feina que se li ha encomanat				
Busca i analitza informació útil per al grup				
Anima i motiva els membres del grup				
Ajuda els altres membres del grup a superar les dificultats				
Contribueix de forma valuosa al treball final				
És tolerant i respectuós amb els companys				
Afavoreix els acords i compromisos				
Totals				

Les xifres que resulten de la realització d'aquesta enquesta no es poden considerar les notes finals de l'activitat, sinó que requereixen l'aplicació de criteris addicionals. Això es deu al fet que la taula proporciona una avaluació dels membres del grup en termes relatius, o sigui, en comparació entre ells. Per tant, es pot donar el cas en què tots els membres del grup hagin treballat molt poc i que es puntuïn entre si igual, amb un 2. Aleshores, resultaria que tots tenen la mateixa nota que un grup on tots han treballat molt o no hagin treballat gens en absolut. És a dir, que la taula no permet, per si sola, distingir els grups que han assolit un bon resultat dels que no.

Això es pot solucionar tenint en compte un criteri corrector, basat en el producte del treball del grup. Per exemple, suposem que els alumnes han d'elaborar un dictamen jurídic, mitjançant treball cooperatiu, a partir d'un cas que els planteja el professor (el dictamen vindria a ser una opinió sobre el cas, fonamentada en el Dret aplicable). L'enquesta avaluarà la cooperació entre ells, mentre que el dictamen (com a producte final de l'activitat) s'haurà de valorar a part. El producte de la cooperació tindrà una nota igual per a tots els membres del grup. La funció de l'enquesta és modular la nota del producte final (la nota que es dona al dictamen com a tal) amb la nota individual que hagin obtingut en aquesta enquesta. Per tant, sempre s'ha de partir de la base que la nota final de l'assignatura o activitat en qüestió depèn de dues notes diferents. Una, s'obté amb l'enquesta, perquè el que es vol és avaluar l'aportació

individual dins del treball cooperatiu. I l'altra s'obté de forma diferent i el que avalua és el producte o resultat final del treball (en l'exemple, aquest seria el dictamen).

Per poder dur a terme aquesta avaluació es pot aplicar una fórmula (Doménech, 1999). La fórmula té en compte el producte com a resultat de l'esforç del grup i també considera la valoració de cadascun dels components del grup. El percentatge que s'atorga al resultat de l'esforç del grup i que és igual per tots els components el determina el professor. A principi de curs cal informar a l'estudiant que s'utilitzarà aquesta valoració i que cal que faci arribar aquesta enquesta al professor abans d'un dia determinat. Per incentivar a què es faci, se'ls pot indicar que si no l'envien el professor tindrà en compte únicament el percentatge que s'hagi considerat pel resultat del treball en grup.

$$\text{Nota_estudiant} = \text{nota_grup} \times (w\% + (100\% - w\%) \times \text{EC})$$

On:

- Nota_grup: la qualificació assignada al grup
- w%: percentatge de la nota individual que s'agafa directament de la nota del grup. Concretament, es considera: w% = 60%
- EC: factor que s'obté de l'avaluació dels companys. Aquest factor es calcularà de la manera següent:

$$\text{EC} = \text{ECTI} / \text{ECTM}$$

On:

- ECTI: suma total de punts que ha rebut l'estudiant dels seus companys
- ECTM: valor mig dels ECTI dels membres del grup

Una de les principals preocupacions a l'hora d'utilitzar aquest tipus d'avaluació és si els estudiants ompliran la rúbrica d'una manera honesta i no tendiran a sobrevalorar els seus resultats. Ara bé, l'experiència dels darrers anys indica que sovint passa el contrari, un estudiant sol valorar millor als seus companys que a ell mateix. Això també s'ha descrit prèviament en altres treballs (Gupta, 2004).

La puntuació obtinguda en aquest qüestionari serviria com un element més a tenir en compte a l'hora d'avaluar el treball cooperatiu. Per tant, l'alumnat sabria des de l'inici de la seva activitat que la seva nota no només dependria del treball grupal realitzat (que s'avaluaria a través de la rúbrica i del sistema d'avaluació del contingut que considerés oportú el professor) sinó que a més es tindria en compte el seu treball individual, cosa que fomenta la responsabilitat individual. D'altra banda, aquest treball individual, a part de ser avaluat pels companys del grup, també es podria avaluar per part del professor, utilitzant, per exemple, eines de treball grupal que permeten fer un seguiment del treball individual (per exemple *Google docs*, *wikis*...).

Un model similar a aquesta enquesta s'ha utilitzat fins al moment en l'assignatura Síntesi Orgànica (obligatòria de 4rt curs de la llicenciatura de Química) des del curs 2005/06 fins al 2010/11 per avaluar les activitats d'avaluació continuada i que representen un 30-40% de la nota de l'assignatura. Aquestes activitats es fan en grups de 3 o 4 estudiants i s'agrupen ells mateixos. A partir de l'anàlisi dels resultats obtinguts aquests anys es poden formular els següents comentaris:

- Una de les principals preocupacions a l'hora d'utilitzar aquest tipus d'avaluació és si els estudiants ompliran la rúbrica d'una manera honesta i no tendiran a

sobrevalorar els seus resultats. Ara bé, l'experiència d'aquests anys ha indicat que sovint passa el contrari, un estudiant sol valorar millor als seus companys que a ell mateix. Com s'ha apuntat, això també s'ha descrit prèviament en altres treballs (Gupta, 2004).

- Es pot demanar que cada estudiant ompli una enquesta per cada activitat que ha fet en grup, perquè depenent de l'activitat la funció de cada membre pot ser diferent i, per tant, poden tenir puntuacions diferents. Ara bé, s'ha observat que la tendència general era quasi bé sempre la mateixa i les puntuacions no variaven. Per això, es considera que es pot optar per demanar que omplin una única enquesta que englobi totes les activitats.
- S'ha observat que el percentatge de número de grups en què els components es puntuen tots amb la mateixa qualificació, donant un valor d'EC = 1, es troba al voltant del 30-37%. Només un curs va superar el 50%. Pel que s'ha observat, aquests són grups que funcionen molt bé i que realment tots els estudiants participen de la mateixa manera. De fet, això es veu quan fan les activitats a classe i també quan venen a demanar dubtes, perquè sempre solen venir tots. Generalment són grups on els estudiants estan molt ben avinguts.
- Els altres grups que també funcionen bé són aquells en què el valor d'EC oscil·la lleugerament per sota o per sobre d'1. En aquest cas, potser que hi hagi un o dos estudiants que tinguin un nivell més alt que els altres i aquests els hi reconguin.
- S'observa molt clarament els grups que no funcionen bé o en els que hi ha estudiants que no participen en les activitats, ja que en aquests grups els valors d'EC són molt diferents. Els estudiants que han participat molt poc obtenen valors d'EC inferiors a 0.9.

El que s'ha exposat fins aquí són criteris o eines que la XIDAC de la UdG planteja com a rellevants a l'hora d'avaluar el treball cooperatiu. Aquesta avaluació té dues dimensions, ja que comprèn la cooperació com a grup i el treball individual dins seu. Aquestes eines poden servir per avaluar el treball cooperatiu amb independència de la importància que aquest tingui en relació als objectius de l'assignatura. És a dir, si una assignatura té com objectiu fer que els alumnes treballin cooperativament, amb aquests criteris seria suficient. Com que probablement en la majoria d'assignatures hi ha altres objectius a banda del treball cooperatiu, l'avaluació resultant dels criteris anteriors s'hauria de tenir en compte com a un aspecte més en la proporció que es determini en cada cas. La XIDAC no es pronuncia en aquest treball sobre el pes que el treball cooperatiu hagi de tenir en el si de cada assignatura, que és una decisió que correspon al professorat de cada assignatura.

En qualsevol cas, aquests criteris no haurien de ser fixes o inamovibles, sinó que idealment s'haurien de consensuar amb els i les alumnes, especialment si el que es vol és que siguin ells i elles qui autogestionin el seu treball. En aquest sentit, el fet que l'alumnat pugui tenir un paper clau a l'hora de decidir com serà avaluat pot afavorir la seva implicació en el procés d'aprenentatge, la seva motivació en la realització del treball, el sentit que atribueix a la tasca i l'adequació dels criteris d'avaluació a uns objectius que poden ser també proposats per l'alumnat.

Conclusions

S'ha realitzat una proposta d'avaluació del treball autogestionat dirigida especialment a estudiants universitaris. Aquesta proposta implica la utilització d'una rúbrica per a avaluar el treball grupal i un qüestionari per avaluar el treball de cadascun dels membres del grup. Aquestes dues eines d'avaluació haurien de permetre

fomentar la responsabilitat individual i grupal a dins d'un grup autogestionat. Així mateix, es planteja la necessitat de canviar els criteris proposats en funció del grup d'alumnes i dels objectius del treball que plantegi el professor. Finalment, es debaten els possibles avantatges de consensuar els criteris d'avaluació dels i les estudiants.

Bibliografia

Aronson, E. i Patnoe, S. (1997). *The jigsaw classroom*. Nova York: Longman

Bornas, X. (1994). *La autonomía personal en la infancia. Estrategias cognitivas y pautas para su desarrollo*. Madrid: Siglo XXI

Cañabate, D. (2008) *L'ensenyament i aprenentatge de la cooperació a l'aula: estudi d'un cas a l'Educació Primària*. Tesi doctoral. Universitat de Girona. Publicada a la base de dades TDX a <http://WWW.tesisenxarxa.net/TDX-0709108-094215> (revisada 18 de gener 2011)

Cañabate, D.; del Carmen, L.; i Gómez, I. (2010). Validación de los criterios de Johnson y Johnson (1992) como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas. Murcia: *Educatio Siglo XXI*, vol. 28 núm. 2-2010, 2005-222

Cohen, E. [et al.] (1994). *Complex instruction: Higher-Order Thinking in Heterogeneous Classrooms*. Dins: S. Sharan, (1994). *Handbook of cooperative learning methods*. London: Praeger

Doménech Betoret, F. (1999). La evaluación educativa. Dins: Doménech Betoret, F.: *Proceso de enseñanza/aprendizaje universitario*. Universitas

Durán, D. (2001). Cooperar para triunfar. *Cuadernos de pedagogía*, 298, 73-75

Edwards, D. i Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós

Geronés, M.L. i Surroca, M.R. (1997). Una experiencia de aprendizaje cooperativo en educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 59, 49-50

Gupta, M. L. (2004). Enhancing student performance through cooperative learning in physical sciences. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 29, 63-73

Hughes, B.; Sullivan, H., i Mosley, M. (1985). External Evaluation, task difficulty, and continuing motivation. *Journal of Educational Research*, 78, 210-215

Johnson, D. & Johnson, R. (1992). Positive Interdependence: Key to Effective Cooperation". Dins: R. Hertz-Lazarowitz; N. Miller. *Interaction in cooperative groups*. Cambridge: Cambridge University Press, 12

Monereo, C. i Castelló, C. (1997). *Las estrategias de aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé

Piaget, J. (1973). *Psicología y epistemología*. Barcelona. Ariel

Puig, J.M. i Martínez, M. (1989). *Educación moral y democracia*. Barcelona. Laertes

Slavin, R. (1996). Research for the future. Research on Cooperative learning and Achievement: What we know, what we need to know. *Contemporary educational Psychology*, 21, 43-69

Qüestions i/o consideracions per al debat

- Cal seguir plantejant els criteris d'avaluació de les rúbriques i posar-los a prova. Cal tenir en compte que els criteris proposats poden variar en funció de la tasca a avaluar, i també en funció de l'alumnat al qual va dirigida.

- Cal verificar l'eficàcia d'utilitzar la rúbrica proposada i el qüestionari d'autoavaluació.

- També cal considerar quin pes es dóna a la rúbrica i al qüestionari d'autoavaluació en la nota final de la tasca o de l'assignatura, depenent de si només una tasca es fa mitjançant treball cooperatiu o és tota l'assignatura.