

## Granularidad pedagógica y *prompting*: cuándo enseñar y colaborar con IA convergen en el aula de diseño

### Pedagogical Granularity and Prompting: When Teaching and Collaborating with AI Converge in the Design Classroom

Mariana Zanotti

Universidad de Flores, Argentina

[mariana.zanotti@uflouniversidad.edu.ar](mailto:mariana.zanotti@uflouniversidad.edu.ar)

#### Resumen

Este artículo sistematiza una experiencia pedagógica que permite observar la convergencia entre granularidad en la enseñanza y colaboración con IA, implementada en Proyecto Final de la carrera de Diseño Gráfico en UFLO Universidad (Sede Buenos Aires, San Miguel, 2025). Se identificó un patrón recurrente donde consignas generales producían trabajos superficiales en estudiantes, problema que reapareció cuando prompts vagos generaban resultados igualmente genéricos con IA generativa. La experiencia, implementada mediante tres actividades secuenciales que aumentaron progresivamente la granularidad comunicacional, permitió observar indicios de transferencia cognitiva, desarrollo de metacognición y mejora en la evaluación crítica de outputs de IA. La contribución principal es proponer que la granularidad comunicacional es una competencia transferible entre pedagogía tradicional y colaboración con IA.

**Palabras clave:** granularidad pedagógica; *prompting*; inteligencia artificial; diseño gráfico; educación universitaria; metacognición

## Abstract

This article systematizes a pedagogical experience that allows observing the convergence between teaching granularity and AI collaboration, implemented in Graphic Design Final Project of UFLO Universidad (Buenos Aires, San Miguel campus, 2025). A recurring pattern was identified where general instructions produced superficial student work, a problem that reemerged when vague prompts generated equally generic results with generative AI. The experience, implemented through three sequential activities that progressively increased communicational granularity, allowed observing signs of cognitive transfer, metacognition development, and improved critical evaluation of AI outputs. The main contribution is proposing that communicational granularity is a transferable competence between traditional pedagogy and AI collaboration.

**Keywords:** pedagogical granularity; prompting; artificial intelligence; graphic design; university education; metacognition

**Sección:** Dossier “Desafíos de la Educación en la era de la Inteligencia Artificial”

**Recibido:** 17/02/2026

**Aceptado:** 19/05/2026

**DOI:** [10.63790/mbrene94](https://doi.org/10.63790/mbrene94)

**El Faro** se encuentra bajo la licencia de Creative Commons [Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional \(CC BY-NC-ND 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



## 1. Introducción

En la materia Proyecto Final de Diseño Gráfico en UFLO Universidad (Sede Buenos Aires, San Miguel) se observó un patrón que desafiaba una convención pedagógica común en diseño. Proyecto Final (cuarto año, Ciclo Complementario Curricular) es la materia de egreso tanto para estudiantes de licenciatura como para quienes transitan el ciclo de complementación. Esta materia, cuyo Trabajo Práctico Integrador consiste en desarrollar un sistema gráfico de alta complejidad de festivales argentinos, presentaba un desafío recurrente: las consignas amplias y abiertas (estrategia habitual para promover autonomía creativa) producían frecuentemente trabajos superficiales, sin la profundidad conceptual que el mismo grado de libertad pretendía habilitar. Este fenómeno motivó el desarrollo de estrategias de enseñanza progresivamente más específicas y estructuradas.

En 2025, con la incorporación de inteligencia artificial generativa en los procesos creativos de los estudiantes, se observó un problema similar: cuando formulaban prompts vagos, la IA producía resultados igualmente superficiales. Esta convergencia planteó una pregunta fundamental: ¿qué tienen en común enseñar efectivamente a un estudiante y colaborar productivamente con una inteligencia artificial?

El presente trabajo constituye una sistematización de experiencia pedagógica implementada en septiembre de 2025. Su propósito es explorar y proponer que ambos procesos, enseñar y colaborar con IA, compartan una competencia cognitiva fundamental: la capacidad de descomponer complejidad conceptual en unidades específicas y procesables, ajustadas a las capacidades particulares del receptor. Esta competencia, denominada aquí granularidad comunicacional, se postula como transferible entre múltiples contextos de comunicación humana y humano-máquina.

## 2. Desarrollo

La granularidad comunicacional se define como la capacidad de descomponer información compleja en unidades específicas, adaptando el nivel de detalle según las capacidades del receptor. Esta competencia tiene raíces profundas en pedagogía, particularmente en el concepto de *scaffolding* desarrollado por Wood, Bruner y Ross (1976),

donde el docente estructura el conocimiento en incrementos manejables que permiten al estudiante construir comprensión progresiva.

La evolución de este concepto llevó a Flavell (1979) a introducir la dimensión metacognitiva: la granularidad efectiva no es solo una técnica de estructuración externa, sino que requiere conciencia reflexiva sobre el propio proceso comunicacional. Esta metacognición permite al emisor monitorear y ajustar dinámicamente el nivel de especificidad según la retroalimentación del receptor, transformándola en competencia transferible. Esta naturaleza metacognitiva habilita su aplicación desde la enseñanza hasta la formulación de instrucciones para sistemas de IA. Sin embargo, es necesario señalar el límite de esta analogía: la zona de desarrollo próximo de Vygotsky (1978) implica un otro que modela el estado cognitivo del aprendiz y ajusta el andamiaje en función de esa comprensión. Un LLM, en cambio, genera respuestas en función del *input* recibido, sin modelo interno del usuario ni memoria de la interacción. La transferencia que aquí se propone no es entre procesos equivalentes, sino entre competencias comunicacionales que resultan igualmente relevantes en contextos radicalmente distintos.

La incorporación de IA generativa en educación plantea interrogantes sobre competencias para colaboración efectiva. Mollick y Mollick (2023) identifican que el *prompt engineering* (formulación estructurada de instrucciones para IA) comparte principios fundamentales con estrategias pedagógicas efectivas: especificidad, contextualización, criterios claros y estructuración secuencial. Esta observación se vuelve significativa cuando se conecta con la propuesta de Shneiderman (2022), quien posiciona la IA como amplificador de capacidades humanas, no como reemplazo. Sin embargo, ambas perspectivas provienen de un marco tecno-optimista que merece ser leído con cautela: Mollick y Mollick (2023) escriben desde contextos universitarios anglosajones con acceso irrestricto a herramientas de IA, condiciones que no describen la realidad de la mayoría de las instituciones latinoamericanas. Shneiderman, por su parte, ha sido criticado por subestimar los riesgos de automatización y sesgo algorítmico (Selwyn, 2019). La experiencia aquí documentada dialoga con estas perspectivas sin adoptarlas acríticamente: las usa como punto de partida para observar una convergencia que ocurre en un contexto situado, con estudiantes argentinos y herramientas con limitaciones representacionales propias. Ambas perspectivas convergen en un punto crucial: la efectividad de la colaboración

humano-IA depende de la calidad de la comunicación, requiriendo competencias comunicacionales que la IA amplifica.

La literatura existente trata estas competencias como dominios separados: pedagogía tradicional por un lado, alfabetización digital y *prompting* por otro. La experiencia aquí documentada desafía esta separación, proponiendo que no son competencias diferentes sino la misma competencia cognitiva fundamental, la granularidad comunicacional, manifestándose en contextos distintos. Este constructo se distingue de nociones previas con las que podría confundirse: el *chunking* cognitivo (Miller, 1956) refiere a la agrupación de unidades de información en la memoria de trabajo, no a su descomposición para la comunicación; la claridad instruccional y la explicitud discursiva describen atributos del discurso docente, no una competencia transferible entre contextos humanos y humano-máquina; la descomposición de tareas, propia del diseño instruccional, opera sobre secuencias de acción y no sobre el ajuste dinámico del nivel de especificidad según el receptor. La granularidad comunicacional integra estas dimensiones y agrega la transferibilidad como rasgo definitorio: es la misma competencia operando en registros distintos. Esta convergencia redefine la formación docente no como adquisición de competencias enteramente nuevas, sino como transferencia consciente de competencias existentes a nuevos contextos tecnológicos. Esta perspectiva se alinea con Maggio (2012) cuando señala que lo que transforma la enseñanza no es la tecnología disponible sino las prácticas que la incorporan con sentido. La granularidad comunicacional no es una competencia de la era de la IA: es una competencia de mediación semántica que opera cada vez que un emisor humano necesita estructurar información para un receptor con capacidades de procesamiento definidas, sea ese receptor un estudiante, un modelo de lenguaje, una arquitectura web o la tecnología que aún no existe.

El diseño adoptado es el de sistematización de experiencia pedagógica (Jara Holliday, 2018): un proceso reflexivo de reconstrucción crítica de una práctica docente orientada a extraer aprendizajes transferibles. El registro de la experiencia se realizó mediante tres fuentes: 1) capturas de las producciones estudiantiles documentadas en FigJam durante la clase; 2) grabación de la sesión sincrónica de la Clase 6, disponible en el campus virtual para consulta de los estudiantes; y 3) grabación de la Clase 7, en la que la docente retomó explícitamente los aprendizajes de la sesión anterior, evidenciando la intencionalidad metacognitiva del diseño pedagógico. El análisis fue cualitativo e interpretativo: las producciones se clasificaron según

el nivel de especificidad de las palabras evocadoras generadas y la estructura de los prompts resultantes, tomando como eje la transferibilidad observable entre Actividad 1 y Actividad 3. Las producciones estudiantiles se reproducen de forma anónima. Dado que las estudiantes ya egresaron y no fue posible obtener consentimiento retroactivo, se omite cualquier dato identificatorio en la presentación de los casos.

### 3. Método

#### 3. 1. Participantes

La experiencia se implementó con 12 estudiantes de último año de Diseño Gráfico de UFLO Universidad (Sede Buenos Aires, San Miguel) en Proyecto Final, en el segundo cuatrimestre de 2025. Esta materia de egreso (cuarto año, CCC) atiende tanto a la Licenciatura como al Ciclo Complementario Curricular, y su Trabajo Práctico Integrador consiste en desarrollar un sistema gráfico de alta complejidad de festivales argentinos. Las estudiantes trabajaron en modalidad virtual con acceso a IA generativa (ChatGPT, Gemini, Claude).

#### 3. 2. Instrumentos

Se diseñaron tres instrumentos: 1) *template* de palabras evocadoras con tres niveles (conceptuales, sensoriales, gráficas); 2) *moodboard* sistematizado con cuatro secciones diferenciadas; 3) *template de prompt* estructurado con siete componentes: rol del asistente, contexto del proyecto, concepto previo, palabras evocadoras, hallazgos de experimentación, solicitud específica y criterios de evaluación (ver Figura 1). Se proporcionaron criterios para evaluar *outputs* de IA: coherencia conceptual, viabilidad técnica, originalidad y contextualización cultural argentina.

### Figura 1

*Template de prompt estructurado utilizado en Actividad 3*

### Actividad 3/ Amplificación con IA (45 min)

**Consigna:** Evaluar las sugerencias de IA con criterios específicos. DOCUMENTAR: Guardá screenshot del prompt y respuesta completa

**Criterios de evaluación, ¿Esto amplifica realmente tu concepto o es genérico?**

- Coherencia conceptual: ¿Conecta con mi concepto específico?
- Viabilidad técnica: ¿Es aplicable al proyecto?
- Originalidad: ¿Aporta algo nuevo vs. obvio?
- Contexto: ¿Funciona para el contexto argentino?

#### PROMPT TIPOGRÁFICO:

**Rol:** Eres un director de arte especializado en identidad visual y tipografía.

**Contexto:** Diseño identidad para Festival 404 "El color del sonido" en Argentina.

**Concepto desarrollado:** [concepto específico del estudiante]

**Palabras evocadoras:** [15-20 palabras seleccionadas]

**Hallazgos experimentación material:** [texturas/formas de Fase 1]

**Amplifica opciones tipográficas:**

1. Familias tipográficas específicas que transmitan mi concepto
2. Combinaciones tipográficas para sistema (display + texto)
3. Personalidad tipográfica que conecte sinestesia con legibilidad
4. Referencias de identidades que usen tipografía para conceptos similares

**Foco:** contexto argentino, viabilidad técnica, coherencia conceptual.

#### PROMPT CROMÁTICO

**Basándote en mi experimentación material de Fase 1:**

[describir hallazgos]

**Amplifica opciones cromáticas:**

1. Paletas que conecten con estos hallazgos materiales
2. Psicología del color aplicada a sinestesia
3. Combinaciones cromáticas para sistemas gráficos
4. Referencias cromáticas en festivales/arte experimental

**Considerará:** versatilidad digital/impreso, accesibilidad, impacto visual.

*Nota.* El template integra siete componentes diferenciados para promover especificidad y evaluación crítica de outputs de IA.

### 3. 3. Procedimiento

Se estructuró la Clase 6 (“Arquitectura de la experiencia”) en tres actividades secuenciales para aumentar progresivamente la granularidad comunicacional (duración: 2.5 horas; septiembre 2025).

- **Actividad 1 (20 min): Palabras evocadoras granulares.** La consigna inicial, “Generar palabras evocadoras”, produjo resultados abstractos y genéricos. Se reformuló: “palabras que permitan visualizar elementos específicos en nuestra mente y con una inteligencia artificial”. La conjunción “y” fue crucial para explicitar que la granularidad debe servir tanto a receptor humano como a sistema de IA. Las estudiantes generaron 15-20 palabras en tres niveles (conceptuales, sensoriales, gráficas), produciendo términos específicos como “compost húmedo”, “contenedor verde lima”, “etiqueta kraft arrugada”.

- **Actividad 2 (60 min): Moodboard sistematizado.** Las estudiantes utilizaron las palabras evocadoras para construir *moodboards* divididos en cuatro secciones: referencias visuales directas, referencias conceptuales, paleta cromática con justificación y experimentación tipográfica. Cada sección incluyó preguntas guía para mantener conexión con el trabajo conceptual previo.
- **Actividad 3 (45 min): Amplificación con IA.** Las estudiantes personalizaron el *template de prompt* con contenido desarrollado en actividades previas. El proceso incluyó formulación de *prompts* específicos, documentación mediante *screenshots* y evaluación crítica de *outputs*. Se enfatizó la selección fundamentada: qué incorporar y qué descartar, manteniendo coherencia con el criterio conceptual propio.

#### 4. Resultados

La reformulación evidenció un hallazgo central: la conjunción “y” en “palabras que permitan visualizar elementos específicos en nuestra mente y con una inteligencia artificial” no fue accidental. Explicitar que la granularidad debe servir simultáneamente a receptor humano y sistema de IA transformó fundamentalmente el tipo de palabras generadas (ver Figura 3). La granularidad comunicacional no puede asumirse ni quedar implícita; debe hacerse explícita en la formulación de la tarea.

#### Figura 2

##### *Palabras evocadoras con granularidad media-baja (Actividad 1)*

**Concepto definido:**

-El color de San Miguel. El festival va a transformar la percepción de un lugar icónico de San Miguel con el uso de la fotografía, utilizando un día completo de la ciudad.

**Estructura obligatoria:**

1. **Conceptuales:** Ideas abstractas relacionadas al concepto (ej: vibración, resonancia, inmersión)
2. **Sensoriales:** Cualidades perceptibles (ej: rugoso, envolvente, brillante)
3. **Gráficas:** Características visuales aplicables (ej: orgánico, rítmico, contrastante)

-Conceptuales: inmersión, percepción, nuevo punto de vista, raíces, cotidianeidad,

-Sensoriales: luz, color, naturaleza, calor, frío, viento

-Gráficas: etapas del día (mañana, tarde, noche), contrastes, orgánico, flujo de personas

**Figura 3**

*Palabras evocadoras granulares organizadas en tres niveles tras reformulación de la consigna*



La *Tabla 1* ilustra la diferencia cualitativa entre producciones estudiantiles con distinto nivel de granularidad comunicacional en la Actividad 1.

**Tabla 1**

*Comparación de producciones estudiantiles según nivel de granularidad comunicacional (Actividad 1)*

Dimensión	Granularidad media-baja (Est. A)	Granularidad alta (Est. B)

Concepto del festival	Transformar la percepción de un lugar icónico mediante fotografía	El cruce donde cuerpos y sonidos se transforman en algo nuevo
Palabras conceptuales	Inmersión, percepción, raíces, cotidianeidad	Encuentro, umbral, sincronía, confluencia, superposición
Palabras sensoriales	Luz, color, naturaleza, calor, frío, viento	Pulsante, envolvente, iridiscente, resonante, saturado
Palabras gráficas	Etapas del día, contrastes, orgánico, flujo de personas	Translúcido, ramificado, concéntrico, radial, degradado
Especificidad para IA	Baja - términos intercambiables con otros proyectos	Alta - términos que activan imágenes visuales diferenciales
Potencial del prompt resultante	Output genérico, aplicable a cualquier festival	Output anclado al concepto específico del proyecto

Las estudiantes que desarrollaron mayor granularidad en la Actividad 1 (“Palabras evocadoras”) formularon posteriormente prompts significativamente más efectivos en la Actividad 3 (“Amplificación con IA”). Esta transferencia no fue instruida explícitamente; surgió de manera observable, evidenciando que las mismas habilidades cognitivas (descomposición, especificidad descriptiva, conciencia de receptor) operan en ambos contextos comunicacionales. Los trabajos que siguieron la metodología granular mostraron mayor especificidad conceptual y decisiones fundamentadas, comparados con aproximaciones superficiales.

Al explicitar la necesidad de adaptar la granularidad comunicacional según el receptor, ya sea compañera en discusión de clase o sistema de IA en formulación de prompt, las estudiantes desarrollaron conciencia reflexiva sobre su proceso comunicacional. Esta metacognición se manifestó en verbalizaciones (“Necesito ser más específica para que la IA

entienda lo que busco”, “Estas palabras son demasiado abstractas”) y en la capacidad de ajustar dinámicamente el nivel de detalle según el contexto. Esta dimensión metacognitiva fue asimismo explicitada por la docente al inicio de la clase siguiente, al retomar el ejercicio: “Lo que nosotros estamos haciendo en definitiva es un proceso de metaaprendizaje: a través de poder definir con palabras para nosotros mismos, para el trabajo con otro compañero y para el trabajo con una inteligencia artificial” (Zanotti, Clase 7, grabación, septiembre 2025). La transferencia entre contextos no fue un efecto no anticipado sino una intención pedagógica declarada.

La estructura granular proporcionó criterios específicos para evaluar *outputs* de IA, habilitando iteración fundamentada en lugar de adopción acrítica de las respuestas generadas por el sistema. Esta capacidad fue significativamente más robusta en quienes desarrollaron granularidad completa. La IA funcionó como amplificador creativo cuando recibió información suficientemente granular, evidenciando la dependencia de la calidad comunicacional para la colaboración efectiva. Esta observación adquiere una dimensión adicional en el contexto de la experiencia: si bien los festivales trabajados son de origen argentino y con circulación internacional, el ejercicio pedagógico los situaba específicamente en Argentina. Los modelos de IA generativa están entrenados mayoritariamente sobre corpus anglosajones, lo que genera pobreza representacional para referencias culturales, visualidades urbanas y contextos locales específicos. Esta limitación volvió la granularidad comunicacional aún más necesaria: las estudiantes debieron compensar con especificidad lo que el modelo no podía inferir por contexto cultural. La contextualización local no fue un criterio de evaluación accesorio sino una condición estructural de la experiencia.

## 5. Discusión y conclusiones

Esta experiencia permite observar que enseñar efectivamente y colaborar productivamente con IA comparten el mismo principio cognitivo fundamental: la capacidad de descomponer complejidad conceptual en unidades específicas y procesables según las capacidades del receptor. Esta convergencia no es casual ni superficial, sino estructural, arraigada en principios comunicacionales básicos que operan independientemente del tipo de receptor. La granularidad pedagógica que se desarrolla para enseñar mejor (estructurar

conocimiento, adaptar comunicación, proporcionar criterios claros) es la misma competencia necesaria para colaborar efectivamente con sistemas de IA.

Los resultados sugieren que las competencias pedagógicas tradicionales que los docentes han desarrollado históricamente para enseñar efectivamente convergen naturalmente con competencias digitales emergentes necesarias para la era de la IA. Esto tiene implicaciones significativas: en lugar de dos currículos separados (pedagogía tradicional por un lado, alfabetización digital por otro), emerge un marco integrado donde la granularidad comunicacional funciona como competencia transferible entre múltiples contextos. La enseñanza efectiva de *prompting* no requiere partir de cero, sino hacer consciente y explícita una competencia que los docentes ya poseen y practican.

## 6. Limitaciones

Este trabajo presenta limitaciones. La muestra es pequeña (12 estudiantes) y el contexto específico (diseño gráfico, último año de licenciatura, modalidad virtual). La evaluación fue predominantemente cualitativa, basada en observación docente y análisis de productos estudiantiles, sin medición cuantitativa sistemática de la transferencia cognitiva. El rol dual de la autora como docente investigadora puede introducir sesgo de confirmación en la interpretación de resultados, ya que diseñó, implementó y evaluó la intervención pedagógica. Se requiere replicación en otras disciplinas y niveles educativos, así como estudios con metodología mixta que incluyan medición cuantitativa de la transferencia entre competencias pedagógicas y prompting efectivo.

La inteligencia artificial no reemplaza el criterio humano, pero demanda comunicar ese criterio. Esta experiencia sugiere que la granularidad para enseñar a estudiantes es la misma competencia necesaria para colaborar efectivamente con IA. No son dos currículos diferentes: es la misma competencia fundamental: descomponer complejidad en unidades procesables adaptadas al receptor, aplicada en contextos distintos. Este hallazgo abre posibilidades para marcos integrados donde competencias pedagógicas históricas y competencias digitales emergentes se reconocen como manifestaciones de la misma capacidad cognitiva.

La granularidad comunicacional, entendida como competencia transferible, plantea una responsabilidad pedagógica fundamental: los docentes no solo deben desarrollar competencias

técnicas para colaborar con IA, sino formar a las futuras generaciones en el uso crítico y ético de estas tecnologías. La granularidad comunicacional, cuando se enseña conscientemente, habilita a los estudiantes para evaluar críticamente los *outputs* de IA, distinguir entre sugerencias coherentes y genéricas y mantener su criterio conceptual propio. En este sentido, enseñar granularidad no es preparar estudiantes para una tecnología específica sino formarlos en una competencia de mediación semántica que será relevante independientemente de qué sistemas tecnológicos emerjan. La pregunta pedagógica no es cómo enseñar a usar IA, sino cómo formar comunicadores capaces de estructurar complejidad para cualquier receptor, humano o no humano, presente o futuro.

Quedan abiertas preguntas para investigación futura: ¿qué otras competencias pedagógicas tradicionales convergen con competencias digitales emergentes necesarias para la era de la IA? ¿Cómo puede la granularidad comunicacional transformarse en criterio transversal de alfabetización digital en educación superior? ¿De qué manera la formación docente puede integrar la enseñanza de *prompting* efectivo no como módulo tecnológico separado, sino como extensión natural de estrategias pedagógicas que ya se practican? Esta experiencia sugiere que la llegada de la IA en educación no requiere inventar competencias enteramente nuevas, sino hacer consciente, explícita y transferible una capacidad que los docentes ya poseen: la habilidad de comunicar complejidad de manera que habilite comprensión y acción en quien recibe, sea humano o máquina.

## 7. Referencias

- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906>
- Jara Holliday, O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. CINDE.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós.

- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two. *Psychological Review*, 63(2), 81-97. <https://doi.org/10.1037/h0043158>
- Mollick, E. R., & Mollick, L. (2023). Using AI to implement effective teaching strategies. *The Wharton School Research Paper*. [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4391243](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4391243)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2023). *Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2025/01/Uso-de-IA-generativa-en-educacion-e-investigacion.pdf>
- Selwyn, N. (2019). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. Polity Press.
- Shneiderman, B. (2022). *Human-centered AI*. Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>