

El arte de la memoria como recurso para fortalecer el autoaprendizaje y el pensamiento crítico

The art of memory as a resource to strengthen self-learning and critical thinking

Sofía Gómez Sánchez¹

<https://orcid.org/0009-0005-3663-3138>

Recibido: 14 de marzo de 2025 | Revisado: 26 de abril de 2025 | Aprobado: 3 de junio de 2025

Resumen

El objetivo del artículo es proponer el ejercicio del arte de la memoria, vinculado al pensamiento crítico, como estrategia para potenciar el autoaprendizaje. Para ello, se revisa críticamente el lugar de la memorización y la oralidad en la educación occidental, así como su desplazamiento progresivo frente al auge de la escritura y, más recientemente, de la inteligencia artificial. Desde un enfoque histórico y teórico, se analiza cómo el arte de la memoria ha sido desestimado en la práctica pedagógica moderna, a pesar de su potencial cognitivo. Finalmente, se plantea una propuesta didáctica conformada por cuatro fases: (1) visualización, con ejercicios de asociación entre imágenes e ideas para activar la memoria visual; (2) localización, que implica la redacción de textos y la elección de imágenes espaciales como *loci* mnemotécnicos; (3) combinación, donde se practica la oralización de las ideas estructuradas con apoyo de las imágenes elegidas; y (4) implementación, en la que se realiza una exposición final donde se aplica el arte de la memoria. Cada fase se acompaña de una bitácora metacognitiva que permite al estudiantado reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Se concluye que esta propuesta favorece el aprendizaje autónomo y fortalece habilidades cognitivas superiores como alternativa para abordar el impacto de la inteligencia artificial en los procesos tradicionales de escritura.

Palabras clave: arte de la memoria, oralidad, escritura, autoaprendizaje, pensamiento crítico

¹ Maestra en Historia de México por la Universidad de Guadalajara. Profesora titular en el Departamento de Lenguas en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), México. Codirectora de Revista Vagabunda. Para contactar a la autora: sofiagomzsan1@gmail.com

Abstract

This article aims to propose the practice of the art of memory, in connection with critical thinking, as a strategy to foster self-directed learning. To this end, it offers a critical review of the role that memorization and orality have played in Western education, as well as their gradual displacement in favor of writing and, more recently, artificial intelligence. Drawing from a historical and theoretical perspective, the article analyzes how the art of memory has been largely disregarded in modern pedagogical practices, despite its cognitive potential. A didactic proposal is presented, structured around four phases that integrate critical thinking processes: (1) visualization, involving exercises that associate images with ideas to activate visual memory; (2) localization, which entails writing texts and selecting spatial images to function as mnemonic loci; (3) combination, in which students rehearse oral delivery of structured ideas using the selected images as cognitive anchors; and (4) implementation, culminating in a final oral presentation applying the art of memory. Each phase is accompanied by a metacognitive journal, allowing students to reflect on their learning process. The article concludes that this pedagogical approach can promote autonomous learning and reinforce higher-order cognitive skills, particularly in response to the challenges posed by artificial intelligence to traditional writing practices.

Keywords: *art of memory, orality, writing, self-learning, critical thinking*

Introducción

Es diferente hablar del arte de la memoria y de la memorización, aunque ambos conceptos se basen en principios cognitivos relacionados con la capacidad humana para recordar. La memorización, ampliamente conocida como recurso educativo, formó parte central del sistema escolar occidental hasta poco más de la mitad del siglo XX. Sin embargo, en las últimas décadas, distintas corrientes pedagógicas han comenzado a cuestionarla y, en muchos casos, a desacreditarla, lo que ha provocado un declive en su práctica educativa. Rossi (2003) señala que esta decadencia responde, en parte, a razones prácticas vinculadas a la evolución de los soportes técnicos: desde el papel —ficheros, enciclopedias y diccionarios— hasta sistemas cada vez más sofisticados —bancos de datos, computadoras y conexiones entre dispositivos digitales—, lo que ha vuelto obsoleto el arte de la memoria. Otra razón del desprestigio de la memorización es que, según Rossi (2003):

Se ha pasado de la indiferencia al desprecio: en la segunda mitad del siglo XX se ha teorizado explícitamente la contraposición entre memoria y cultura y el carácter deletéreo, dañino y represivo de todas y cada una de las formas de aprendizaje mnemónico. (p. 66)

No obstante, como señala el mismo autor, en el mundo de las ideas toda eliminación tiene un costo, y la memorización no escapa de esta lógica. Por tanto, es necesario revisar las críticas sobre este recurso para valorar sus implicaciones a nivel cognitivo. En este artículo, se considera el uso de la memorización como un elemento positivo e incluso necesario, independientemente de que existan soportes digitales que solucionan de manera precisa el acto de recordar. El propósito es rescatar el valor de la memoria como capacidad cognitiva que fortalece los procesos de pensamiento.

Ahora bien, este texto propone profundizar en la memoria artificial a través de un recurso concreto: el arte de la memoria. Este no solo activa la memoria natural mediante repeticiones sistemáticas que implican a la memoria artificial, sino que descansan sobre un método particular en donde imagen, espacio y memoria confluyen. Cabe mencionar que, en este contexto, el término *memoria* se refiere a sistemas artificiales de memorización, de modo que es necesario establecer una distinción conceptual entre memoria natural y memoria artificial. Al respecto, Bernabéu (2017) plantea:

La primera es la capacidad innata que todo ser humano posee para recordar; mientras que la segunda se trata de una memoria fortalecida a través de mecanismos que hacen posible acrecentar el poder de almacenamiento que tiene la memoria natural. (p. 19)

La oralidad y la memoria, en el sentido más amplio del término (que abarca tanto la memoria individual como la memoria social o colectiva) van entrelazadas con el propio devenir de la civilización humana. La oralidad era el modelo de transmisión del conocimiento de las sociedades previas al surgimiento y consolidación de la escritura. Es razonable suponer que, al ser el medio por excelencia, se trabajara arduamente en su fortalecimiento artificial, de allí el auge de métodos como el arte de la memoria, que tuvo un camino amplio tras su origen en la Grecia clásica.

En el ámbito de la enseñanza, que no es más que una parte de la *paideia* (...), la recitación constituyó durante largo tiempo el modo privilegiado de transmisión, controlado por educadores, de textos considerados, si no como fundadores de la cultura enseñada, al menos como prestigiosos, en el sentido de textos que sientan cátedra, crean autoridad. (Ricœur, 2000, p. 85)

Es significativo observar que, en la enseñanza occidental, así como la memorización ha sido denostada en las últimas décadas (Coronado, 2018; Díaz, 2017), la oralidad como medio de aprendizaje también ha quedado relegada a un segundo plano respecto de la escritura desde mucho antes (Díaz, 2017). Con el desarrollo de la cultura escrita, que se gestó desde la invención del alfabeto y alcanzó su apogeo tras la invención de la imprenta, se produjo un cambio de papeles en la enseñanza-aprendizaje: la escritura asumió el papel central en la producción y difusión del conocimiento, función que previamente tenía la oralidad en su ejecución retórica (Cardona, 1991). Así fue como la oralidad pasó a ser un componente complementario de la escritura y no a la inversa, como ocurría, por ejemplo, en la Grecia clásica, donde, aunque se recurría a la escritura, no se le concebía como el recurso por excelencia (Havelock, 2008). Así es cómo la oralidad pasó a ser un elemento complementario, el simple medio de “salida” de la escritura, lo que generó que la enseñanza dejara de fomentar una oralidad estructurada y compleja en el estudiantado (Abascal, 2002).

No obstante, durante el siglo XXI, las propuestas o modelos educativos han vuelto su atención sobre el papel de la oralidad (Abascal, 2002). Los nuevos estudios sobre alfabetización académica, de los que Carlino (2013) es referente clave, han generado una revisión crítica sobre las prácticas discursivas generales en la formación educativa de la enseñanza universitaria, lo que ha dado lugar a una relación más igualitaria entre la oralidad y la escritura. Así, en los últimos años, la oralidad ha vuelto a ser considerada parte esencial en el desarrollo del estudiantado, no solo como un añadido o complemento de la escritura, sino como un elemento con valor cognitivo y sociocultural autónomos. Ambas deben concebirse como prácticas que evolucionan, es decir, no se trata de habilidades que se aprenden en una etapa concreta, sino que van configurándose según los niveles educativos, incluso profesionales (Carlino, 2013).

Asimismo, es pertinente señalar que la irrupción de la inteligencia artificial (IA) en el plano educativo y cultural, a partir del 2020, ha impactado de manera significativa en los procesos de producción escrita, así como en otras dimensiones de aprendizaje. Ante este escenario, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) ha enfatizado la importancia de fomentar el pensamiento crítico y creativo en el estudiantado, lo que exige cambios urgentes en los planteamientos metodológicos de los procesos de enseñanza (Baldrich et al., 2024). Es aquí donde se percibe la relevancia de hacer de la oralidad y el arte de la memoria componentes que beneficien a los procesos cognitivos implicados en la escritura tradicional —previo a la aparición de la IA—. Esto se debe a que los pasos que forman parte de dicho proceso, como son la planeación, textualización y revisión, que anteriormente debían surgir del emisor, se han convertido en aspectos susceptibles de ser creados por la IA (Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera, 2024).

Tras estos planteamientos, surge la pregunta: como docentes, ¿cómo podemos implementar el arte de la memoria a través de la oralidad en el contexto universitario del siglo XXI? Para intentar dar una respuesta, en este artículo se propone el ejercicio del arte de la memoria, vinculado al pensamiento crítico, como estrategia para potenciar el autoaprendizaje. Así, se mostrará que el fortalecimiento de la oralidad mediante el arte de la memoria potencia el aprendizaje autónomo (Colque y Arias, 2024).

Asociada a esta combinación de oralidad y memoria, la propuesta que se desarrolla más adelante también tiene como objetivo reforzar el pensamiento crítico, entendido como una capacidad “de orden superior que se debe fortalecer en los estudiantes y, por ende, en los docentes: análisis, síntesis, conceptualización, manejo de la información, pensamiento sistémico, investigación, metacognición” (Páez y Oviedo, 2020, p. 15). De manera que, en lugar de asumir los ejercicios de memoria como un acto automático y carente de significado, los estudiantes jueguen un rol activo, más alineado con el enfoque por competencia que permea los planes de estudio de la región.

Para responder a estos objetivos, en el siguiente apartado se iniciará con un resumen histórico de la oralidad, el arte de la memoria y la cultura escrita que dé cuenta de las transformaciones de estas prácticas, con el fin de comprender los procesos históricos que incidieron en el desplazamiento de la oralidad y el arte de la memoria en el ámbito educativo. Más adelante, se plantea una propuesta didáctica dirigida a rescatar su lugar a través de un enfoque congruente con las teorías pedagógicas actuales, las cuales priorizan el aprendizaje activo y el desarrollo del pensamiento crítico.

Arte de la memoria, oralidad y cultura escrita: breve recorrido histórico

Sabemos que las sociedades o culturas primitivas tenían en la oralidad su principal centro de cohesión social y de transmisión del conocimiento, pues la escritura ha ocupado ese lugar durante un periodo relativamente breve. En las sociedades tribales, la oralidad cumplía la función de perpetuar la identidad del grupo, las reglas civiles y cualquier saber considerado digno de ser transmitido en comunidad. Esta oralidad estaba vinculada por completo a la memoria (Cardona, 1991). Por su parte, Gioia (2021) señala que investigadores de la música autóctona en Asia encontraron que los cantantes de música tradicional memorizaban todas sus canciones y que solo podían recordarlas si estaban acompañados del instrumento musical que siempre utilizaban. Este hallazgo demuestra la relación entre el ritmo, la repetición de ciertas palabras y el uso de un instrumento musical como elementos que apoyan y ejercitan la memoria.

En este sentido, el arte de la memoria ofrece claves reveladoras sobre la relación entre la repetición y el alojamiento espacial de imágenes en la mente. Conviene, entonces, ahondar en su origen. El arte de la memoria encuentra sus inicios en la Grecia clásica y su precursor fue Simónides de Ceos. El *ars memoriae* consistía en utilizar un espacio amplio que contuviera puntos de referencia para almacenar la información que se deseaba recordar más adelante, comúnmente estrofas de poemas o partes de textos en prosa. Por lo general, se elegía un templo como el espacio para ser recorrido mentalmente e ir extrayendo las partes del texto que antes se habían depositado en lugares estratégicos (Yates, 2005). En el origen del arte de la memoria se encuentra la esencia que lo caracterizará en lo sucesivo: clasificar y organizar información para asociarla a una imagen-espacio elegida por quien emplea dicho arte, con el fin de facilitar su posterior recuperación mnemotécnica en el acto oral.

Luego de Simónides, surgieron nuevos exponentes que, a lo largo de los siglos, perfeccionaron el arte de la memoria durante la Edad Media y el Renacimiento. Ramon Llull, Agustín, Alberto Magno, Giulio Camillo y Giordano Bruno utilizaron este arte como un instrumento para reforzar su retórica. ¿Qué significó la larga transición entre el arte de la memoria inicial de Simónides y la que se desarrolló siglos después? Significó la mistificación de un método; es decir, los componentes cognitivos que forman parte de su esencia, como la clasificación y organización de ideas o información, fueron llevados a un plano que combina lo terreno con lo celeste, lo humano con lo divino. Aunque con Llull esta perspectiva llegó a un punto que marcaría su declive como recurso de aprendizaje, dicha transformación se gestó de forma gradual en el crisol de la cosmovisión de la Edad Media, donde, como es sabido, lo divino regía el mundo (Rossi, 2003) y la oralidad era el medio central para la difusión del conocimiento. En este contexto, el arte de la memoria alcanzó una consolidación mayor.

Llull, Camillo y Bruno hicieron que el arte de la memoria se dirigiera hacia el ámbito de lo mágico, lo metafísico y lo religioso, pero con ello también iniciaron el fin de su camino. Al insertarlo de manera tan profunda en una cosmovisión mágico-religiosa, le restaron su naturaleza neutra como método artificial, originalmente anclado en la mera sistematización, y, por tanto, regido por una lógica terrenal. (Rossi, 2003). El arte de la memoria, como técnica separada, desaparece en la época de Leibniz. Por un lado, se vuelve parte esencial del nuevo método científico de Bacon y Descartes; por el otro, va a confluir en un gran proyecto leibniziano de una *ars combinatoria* (Rossi, 2003). Es decir, lo que permaneció del arte de la memoria es su sistematización enciclopédica regida por la lógica, mientras que lo metafísico, lo mágico-religioso y hermético concluyó su exploración con Bruno. Este desplazamiento forma parte del tránsito del poder divino hacia el poder económico del reino, es decir, de la secularización del poder en Occidente (Agamben, 2008), proceso que sería apuntalado por el ascenso de la palabra escrita y la burocratización que esto produjo en los sistemas de gobierno. Dicha secularización repercutió en que el arte de la memoria y la oralidad dejaran de ser los ejes de la enseñanza-aprendizaje occidental para legarlo casi exclusivamente a la escritura (Havelock, 2008).

Es sabido que el poder de la escritura se remonta a su propio origen, en particular a la creación del alfabeto, que permitió trasladar la voz a un soporte físico mediante una representación gráfica efectiva, ya fuera en piedra o papiro. Con el paso de los siglos, la escritura se consolidó como el medio privilegiado de registro y, hacia los siglos XV y XVI, experimentó un notable impulso. Si a este proceso le sumamos la transformación sociocultural del Renacimiento, época en la que el

individualismo comenzó a primar sobre la dinámica social, puede observarse cómo las formas cada vez más especializadas de escritura dieron origen a una burocracia que estableció nuevas maneras de impartir justicia y de representar tanto la individualidad como los imaginarios colectivos. En tales circunstancias, la invención de la imprenta fue un parteaguas. Para algunos teóricos, como McLuhan (1996), la imprenta fue una revolución que impactó en la relación con los textos, su contenido y, sobre todo, su capacidad de reproducción. Otros autores, como Olson (1998), matizan esta afirmación, al señalar que, aunque la imprenta significó un cambio importante, no fue el factor decisivo para una transformación que involucró múltiples elementos (Burke, 2005).

Tras este breve recorrido histórico, se observa cómo la oralidad perdió terreno como medio de difusión del conocimiento. Con la llegada de la imprenta y el desarrollo de un sistema de registro sin precedentes, la difusión informativa se volvería sobre la tinta y el papel. Si bien estos soportes ya cumplían esa función, es sabido que todo cambio tecnológico que facilite un proceso adquiere relevancia e impacta socialmente. Así, la imprenta elevó la escritura a un nivel de propagación del saber de manera exponencial. La oralidad no tenía cómo competir con dicho mecanismo de difusión; incluso, era mucho más fácil reproducir un texto para solamente leerlo, ya sea en voz alta o en silencio.

El autoaprendizaje fortalecido por la oralidad y el arte de la memoria

Con el recuento histórico anterior, queda claro que, con la invención de la imprenta, la escritura dio el paso definitivo para posicionarse como el medio por excelencia de reproducción del saber. Es consecuencia, se estableció como ancla del proceso de enseñanza-aprendizaje en Occidente. Lo interesante ahora es proponer una nueva vinculación y ejecución de tales recursos para el autoaprendizaje contemporáneo. Dicho autoaprendizaje debe partir de una motivación intrínseca, concepto central que “se define como el interés y el disfrute en una actividad por sí misma. Las sensaciones de dominio, eficacia y autonomía son inherentes al interés intrínseco en la tarea” (Aguilar et al., 2016, p. 2553).

En el siglo XXI, la oralidad está ganando terreno progresivamente, al pasar de ser un mero complemento de la escritura como medio de generación y difusión del saber, a convertirse en uno de los recursos más utilizados por el estudiantado y la población general para obtener información y difundirla. A nivel universitario e incluso durante la etapa escolar, el estudiantado suele recurrir de forma autónoma a fuentes audiovisuales en internet, medios digitales, videos en redes sociales o plataformas de *streaming* como principales recursos y fuentes de aprendizaje. En algunos casos, consultan textos muy breves de divulgación, pero rara vez acuden en primera instancia a fuentes que cuenten con parámetros de rigurosidad académica (Brito, 2010; Collebecchi et al., 2019; Olaizola, 2016).

A la par del protagonismo que han adquirido estos medios orales como fuentes de consulta entre los estudiantes, es común observar que, cuando son ellos quienes deben exteriorizar oralmente lo que saben o explicar algún contenido, la oralidad se torna un problema para una gran mayoría, especialmente como medio de expresión personal (Santillán-Aguirre, 2022). Esta situación refleja lo que hace años ocurre en el modelo educativo occidental: la oralidad no es planteada en el aula como un medio de obtención de conocimiento; en consecuencia, hay una escisión en la concepción de la oralidad que no existía en la época antigua (Abascal, 2002).

También conviene recalcar que el fenómeno generado por las nuevas tecnologías en torno a la

oralidad no significa que esta haya sido integrada de forma adecuada en el ámbito pedagógico (Hernández, 2022), ni que se haya producido un regreso a un periodo previo a la alfabetización centrada en la escritura. Más bien, se trata de un retorno que no elimina la cultura escrita, pero sí modifica su papel hegemónico (Abascal, 2002). En los contextos académicos universitarios, aunque la imagen y la oralidad son las primeras puertas hacia un conocimiento más sistemático, la cultura escrita sigue ocupando una posición central.

De hecho, algunas consideraciones en entornos académicos respecto de la irrupción de IA en la escritura, concretamente en la esfera educativa y cultural a partir del 2020, estriban en cómo incorporar dicha herramienta tecnológica al universo académico (Baldrich et al., 2024). Ejemplo de ello es el texto de Vicente-Yagüe-Jara et al. (2023) o del análisis de tal incorporación y la percepción del estudiantado en el trabajo de Díaz-Cuevas y Rodríguez-Herrera (2024). Podemos aventurar la conjetura de que, al menos hasta el momento, el uso de la IA no ha generado que la cultura escrita se vea desplazada como eje del mundo académico, aunque sí ha alentado discusiones sobre su impacto cognitivo en la enseñanza y los procesos de pensamiento. No se debe perder de vista que el surgimiento de la IA es un fenómeno muy reciente como para valorar su impacto, lo cual se podrá hacer en años venideros.

En este trabajo defendemos que la oralidad debe adquirir un valor completo y no parcial en la generación de conocimiento y aprendizaje autónomo. Ahora bien, dicha puesta en práctica de una oralidad debe tener un cariz sistematizado, complejo, con un análisis de lo que se dice y cómo se dice, con igualdad de posibilidades que la escritura como medio de autoaprendizaje. El arte de la memoria puede abonar a ello. Lo plantearemos más adelante con detenimiento.

Propuesta didáctica:

¿Cómo trabajar el arte de la memoria en la universidad?

La propuesta que se presentará a continuación toma como referente los trabajos de Van Gelder (2010), quien señala que los humanos no son naturalmente críticos en el sentido de que, aunque tenemos una naturaleza cognitiva que posibilita el razonamiento, en realidad es una actividad artificial que requiere ejercitarse con una práctica extensa, situada y de calidad, combinada con una instrucción teórica ubicada en contextos disciplinares. Podemos *transferir* (una de las apuestas que propone el mismo autor) esta definición a la de autoaprendizaje en general, ya que también requiere de una práctica sistemática para desarrollar el pensamiento crítico. Con estos precedentes, puede afirmarse que la propuesta de este texto contribuye a reforzar tanto el pensamiento crítico como el autoaprendizaje, en la medida en que los recursos de la oralidad, la escritura y el arte de la memoria se vinculan con las habilidades propias del pensamiento crítico que Boisvert (2004) identificó: habilidades de búsqueda, de razonamiento, de organización y de transmisión de información.

También es pertinente resaltar una concordancia significativa: la correlación entre información-*loci* en el arte de la memoria y el mapeo de argumentos propuesto por Van Gelder (2009), que es una herramienta del autor para mejorar el pensamiento crítico. Este mapeo está basado por completo en la estructura de los diagramas, un recurso pedagógico de larga tradición y ampliamente valorado en la educación occidental. La ventaja a nivel cognitivo de visualizar la información en una estructura determinada y simple es lo que tienen en común los diagramas o el mapeo de argumentos con el

arte de la memoria. Es posible conjeturar que dichos diagramas tienen su origen en los *loci* del *ars memoriae*, lo que reitera la vinculación entre imagen, memoria e información desarrollada en este texto.

Aquí cabe mencionar que, en una época de saturación visual, podemos empezar a cuestionarnos sobre qué imágenes vale la pena alojar en nuestra mente; eso sería intercalar el arte de la memoria y el pensamiento crítico. Al momento de implementar el arte de la memoria, el emisor del discurso ya habría analizado críticamente lo que escribió y decidió oralizar, ya existiría una base sólida en el tratamiento de la información-conocimiento o argumentación, de modo que al tratar con las imágenes para utilizar como *loci* mnemotécnicos, sería esencial pensar por qué esas imágenes son relevantes para aplicar la espacialidad mental. El acto mismo de elegir las imágenes que funcionarán como *loci* puede considerarse un ejercicio de introspección que fortalece el pensamiento crítico y, al mismo tiempo, refuerza el autoaprendizaje.

En esta línea de discusión se enmarca esta propuesta. Primero, se plantea que, como docentes, propiciemos espacios de diálogo crítico respecto a los beneficios cognitivos de la escritura tradicional como base, es decir, sin mediación de la IA. A partir de este análisis, el alumnado podrá elegir de manera informada si realizará los procesos iniciales (generación de ideas, bosquejo de párrafos) con asistencia de IA o sin ella. Luego, es necesario señalar la relevancia cognitiva de la “salida” de la escritura a través de la ejecución oral (incluso si no será ejecutada en el aula, sino, quizá, por medio de audio o video). Para esto, es una buena estrategia pedir una reflexión oral, ya sea como actividad previa o en el aula, sobre cómo han usado la oralidad a lo largo de su educación básica. Hacer partícipe al estudiantado de una reflexión sobre la oralidad es el inicio para transformar su concepción sobre la misma.

El pensamiento crítico debe permear en cada fase de la implementación, es decir, no solo en la parte de la producción escrita, sino también en la oralidad: lo relevante de decir algo y cómo decirlo, e incluso en el uso del arte de la memoria al elegir las imágenes-*loci* para usar de repositorios mnemotécnicos. Algo ideal sería que aquello que se elija aprender o practicar de esta manera parta de una motivación intrínseca, no externa u obligada, para que tenga un sentido profundo que permita apreciar el proceso en su conjunto.

Aquí es conveniente señalar que esta propuesta surge de una materia centrada en el desarrollo de la expresión oral y escrita a nivel universitario, por lo que se enfoca en dichos aspectos; sin embargo, se considera que puede ser implementada, con las adecuaciones pertinentes, a otras materias de carácter disciplinar. La descripción simplificada de este macroproceso es:

- a) Elegir el contenido que se desea practicar y tomar como base la escritura.
- b) Iniciar la oralización de lo planeado en la escritura, donde se comienzan a vincular fragmentos del texto con imágenes que se usarán para recordarlo. Esta fase consiste en distribuir la información a modo de los loci del arte de la memoria, que tomaría la naturaleza de «una “ascesis” —la askesis de los socráticos, que significa “ejercicio”—, cuyo maestro será el aprendiz mismo» (Ricoeur, 2000, p. 84).

En la Tabla 1 se puede observar cada recurso de autoaprendizaje con las acciones cognitivas que involucran. Vemos que hay varios que se repiten o que coinciden.

Tabla 1

Acciones cognitivas implicadas en determinados recursos de autoaprendizaje

Recurso de autoaprendizaje	Acciones cognitivas
Escritura	a) Delimitar, organizar y jerarquizar ideas/información eje b) Desarrollar en párrafos la información/argumentación en torno a ideas eje (textualización) c) Revisar
Oralidad	a) Delimitar, organizar y jerarquizar ideas/información eje b) Desarrollar mentalmente información/argumentos en torno a ideas eje c) Exponer el discurso
Arte de la memoria	a) Clasificar y organizar información b) Alojar la información en imágenes mentales a través de lugares (<i>loci</i>) c) Extraer, a través de las imágenes, el recuerdo a expresar oralmente
Pensamiento crítico	a) Interpretar / analizar ideas, conceptos, información, argumentos, etc. b) Comparar c) Valorar / explicar

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 1, se agrupó cada recurso de autoaprendizaje en tres acciones cognitivas básicas, de esta manera es fácil identificar los aspectos en común. Elaborar, clasificar, jerarquizar y analizar son parte de las primeras acciones en todos los recursos. En esto se centra la manera en que el pensamiento opera al realizar estas acciones, lo que permite reiterar qué elementos son practicados y reforzados cuando se trabajan en conjunto, como es el caso de nuestra propuesta. Los puntos intermedios guardan una relación estrecha, al menos en el caso de la oralidad, la escritura y el pensamiento crítico, pues en todos se desarrolla y compara información, ideas o argumentos. No obstante, son distintos respecto del arte de la memoria, pues en este último el punto b (alojar la información en imágenes mentales en *loci*) es la parte medular del recurso, con características particulares. Aquí podemos ver claramente la aportación cognitiva del arte de la memoria, ya que es precisamente en ese momento cuando se hace algo “distinto”: alojar espacialmente, en imagen, lo que se desea recordar. Esta operación implica el uso de una habilidad poco ejercitada y rara vez explorada de forma consciente en los procesos convencionales de aprendizaje.

En tanto, los puntos finales coinciden en la oralidad, la escritura y el pensamiento crítico, pues revisar y exponer o valorar-explicar pueden observarse como acciones cognitivas emparentadas. Nuevamente, en el punto c del arte de la memoria podemos ver lo distinto del recurso, y eso es lo que se fortalece a nivel cognitivo, pues tal extracción de información por medio de las imágenes no es un mecanismo que pongamos en marcha al escribir, hablar o pensar críticamente, al menos no con la rigurosidad técnica que exige este arte. Lo que sí podemos ver es que todas estas acciones comparten una característica clave: la posibilidad de ser sistematizadas. Hacer consciente esta sistematización para ponerla en práctica es lo que beneficia el autoaprendizaje.

En relación con algunas preguntas que podrían guiar la reflexión del estudiantado o ejecutante al aplicar el arte de la memoria, se proponen las siguientes: ¿por qué elijo esa imagen?, ¿qué referentes socioculturales la componen?, ¿qué hay en ese espacio que me ayuda a recordar más fácil que otro?, ¿por qué es significativa esa imagen o espacio? y ¿qué me beneficia de la disposición espacial del lugar elegido como espacio general para alojar las imágenes que me ayudarán a recordar el discurso? Con este tipo de preguntas se indaga en las propias rutas de aprendizaje, lo que se denomina metacognición, aspecto benéfico para el autoaprendizaje, pues solo al hacer consciencia de cómo se aprende, se puede potencializar su aplicación. A través de la elección de imágenes, se practica el pensamiento crítico al interpretar, comparar y evaluar cuáles apoyan mejor el ejercicio de memoria y, también, cuáles contribuyen a dar una perspectiva más amplia del conocimiento que estamos obteniendo, difundiendo o generando.

Para la implementación en el aula universitaria, se propone la siguiente ruta didáctica, compuesta por cuatro fases.

1. Visualización: ejercicios breves para vincular la relación de imagen-memoria.

Descripción: pedir al estudiantado que explique, frente al grupo, varios conceptos clave sobre un tema (si el objetivo es quedarse en el nivel informativo) o puntos de vista (si se quiere incurrir en el nivel argumentativo), a través de una serie de imágenes potentes que no guarden relación alguna con dicho tema. Esto hará que se comience a desligar la imagen de su función explicativa inmediata, para comenzar a desarrollar su uso como vehículo de memoria. Cada docente puede adecuar la actividad según sus tiempos o necesidades, sin embargo, lo ideal es que se trabaje previo a la presentación en el aula. Una propuesta es hacerlo por medio de hilos de Twitter (ahora X) o usando alguna red elegida por el alumnado para elaborar el juego de asociación imagen-escritura-explicación, de modo que después sea expuesta en clase o mediante video. En el caso de Twitter (ahora X), los “hilos” tomarían el rol de los *loci* porque cada hilo es acompañado de una imagen asociativa a la idea que se quiere desarrollar. Conviene reiterar que la elección de las imágenes debe guiarse por su potencia para ser recordadas, no por su relación gráfica directa con la idea. Cada publicación dentro del hilo marcaría el itinerario mnemotécnico.

Elemento metacognitivo: el uso de una bitácora que acompañe todo el proceso refuerza el autoaprendizaje y el pensamiento crítico, por lo que se aconseja su implementación. En esta primera parte, se pide al estudiante que mencione qué le ha parecido la actividad, qué aspectos le fueron

atractivos y cuáles complicados. La bitácora se debe calificar de manera independiente, además, debe apoyarse con una rúbrica que sirva para hacerla más puntual en sus requerimientos.

2. Localización: fase de escritura para desarrollar la exposición del tema que cada estudiante o equipo realizará. Este proceso debe ir acompañado por la elección de imágenes que funcionarán como repositorios (los antiguos *loci* del arte de la memoria) para recordar la información a través de la conformación visual-espacial de dichos *loci*.

Descripción: se pide al estudiantado que realice una lluvia de ideas sobre el tema de interés y que desarrollen párrafos al respecto. Se recomienda que tanto las ideas como la redacción inicial se realicen sin la asistencia de la IA, al menos en su fase preliminar. Es importante aclarar que esta práctica hará más fácil digerir y recordar lo que se expondrá. En esta parte, cada docente decide adecuar el grado de academicidad de la escritura, así como si será de tipo meramente informativo o se trabajará a nivel argumentativo. De ello dependerá también el tiempo de planeación y elaboración que lleve esta actividad, que podría derivar en varios ejercicios y sesiones. La recopilación de fuentes confiables y el respaldo académico de la información o de los argumentos deberán trabajarse como se hace en el proceso pedagógico convencional de escritura.

Una vez elaborados los párrafos, a cada idea se le asignan imágenes que no guarden relación directa y que tengan algún tipo de espacio que se pueda recorrer, por ejemplo, laberintos, ventanas, caminos, rutas o elementos llamativos que puedan servir de ruta para ir recordando lo que dice el texto. Incluso se pueden generar con IA. La entrega final debe incluir la imagen con su respectiva idea eje y su párrafo correspondiente. El profesorado debe retroalimentar en función de la pertinencia de la imagen como verdadero apoyo nemotécnico. Por ejemplo, si la imagen no tiene ningún elemento espacial que pueda ser “recorrible” visualmente, no tiene potencial mnemotécnico: la imagen de un oso de peluche es menos “recorrible” mentalmente que la imagen de un cuadro de M. C. Escher con sus escaleras invertidas, sus laberintos y sus ventanas.

Elemento metacognitivo: el estudiantado debe dar seguimiento a su bitácora, en la cual explique por qué se eligió esa imagen y cómo puede ayudar a recordar lo dicho en el párrafo. Para ello, se pueden proponer preguntas similares a las que se mencionaron anteriormente para guiar la reflexión.

3. Combinación: práctica de la explicación oral de párrafos guiada por las imágenes elegidas.

Descripción: tras la elaboración de los párrafos, así como su revisión y mejora (lo cual puede contar con el apoyo de la IA), se solicita una práctica oral mediante la grabación de un video. En este, el estudiantado, ya sea de forma individual o en equipos, explicarán los párrafos mientras observan la imagen que asociaron a cada uno. No es necesario que la imagen aparezca en el video; solo que quien expone sí la vea al momento de dar la explicación oral. Como docentes, debemos hacer hincapié en que para que estos ejercicios sean fructíferos, no se trata de leer los párrafos, sino de explicarlos viendo la imagen a la que se asociaron. De lo contrario, se repetiría el patrón tradicional de exponer con base en diapositivas guía. También conviene señalar que se debe practicar constantemente este ejercicio para que pueda ser llevado a cabo en aula.

Elemento metacognitivo: en la bitácora se solicita que expongan las dificultades del ejercicio y cómo las solventaron o piensan mejorarlas en la implementación en el aula.

4. Implementación: exposición frente al grupo utilizando imagen y arte de la memoria.

Descripción: una vez practicada y ensayada la presentación, se deberá ejecutar en el aula. Se recomienda que se use el temporizador para que las diapositivas corran automáticamente, a modo similar como ocurre con el formato PechaKucha (mostrar 20 diapositivas, cada una durante 20 segundos, para un total de 6 minutos y 40 segundos de presentación). Cada docente puede señalar el tiempo y número de imágenes o lo puede hacer el propio estudiantado.

Elementos metacognitivos: se pide que concluyan su bitácora con una reflexión detallada de la aplicación del proceso escritura-imagen-arte de la memoria-oralidad. Como cierre, se ponen en común parte de las reflexiones presentadas en las bitácoras a través de participaciones voluntarias.

Es oportuno resaltar que existe una adaptación importante, pues, mientras en el antiguo arte de la memoria las imágenes-*loci* usadas para recordar eran proveídas por espacios reales, templos en su mayoría, en esta propuesta se han sustituido por imágenes digitales. Esto facilita su implementación, sobre todo considerando que es la primera vez que el estudiantado usará este método. Si se quisiera seguir practicando el arte de la memoria, ya sea en el aula o de forma autónoma, quienes lo hicieran podrían incluso prescindir de imágenes digitales guía y recrear mentalmente los *loci* sin necesidad de tener una diapositiva de base. Lo importante al desglosar esta propuesta es hacer hincapié en la necesidad de adaptación del proceso.

Conclusiones

Durante el desarrollo de este trabajo, se argumentó la necesidad de recuperar una forma específica de oralidad como elemento esencial para reproducir lo que sabemos o ideamos. Esta recuperación puede lograrse mediante el arte de la memoria, un método complejo y enriquecedor a nivel cognitivo que puede combinarse con el pensamiento crítico. De igual manera, se mostró qué acciones cognitivas pone en práctica el arte de la memoria con relación a la escritura, la oralidad y el pensamiento crítico, y se destacaron qué aspectos son distintos, lo que demuestra el beneficio que aporta un recurso como este. De hecho, problemas como la falta de concentración o la falta de profundidad argumentativa que luego impactan en la comprensión lectora, por ejemplo, pueden ver una mejoría con esta propuesta.

Ahora bien, antes de terminar este texto, se debe señalar el propósito de alejar el arte de la memoria del mercantilismo actual como el que promueven, por ejemplo, los cursos de lectura veloz. Estos aplican recursos similares a los usados por el arte mnemotécnico y nos recuerdan cómo con dicho arte se pasó de lo hermético y mágico-religioso a la desacralización de todos sus aspectos (Rossi, 2003). Algo similar a lo que ocurrió con la reproducción de las imágenes en la historia reciente, las cuales, además, se convirtieron en uno de los medios más eficaces para obtener capital. Por ello, el arte de la memoria tendría que acompañarse de varios aspectos fundamentales: debe entenderse como una herramienta ligada al autoaprendizaje, a la toma de consciencia de cómo aprendemos,

a la sistematización de esos procesos metacognitivos y a la puesta en ejecución por medio de métodos específicos, en este caso, donde se adapte el arte de la memoria al contexto actual, sin conferirle el carácter metafísico de antaño.

De la misma forma, es importante repensar la oralidad en vínculo con el pensamiento crítico dentro del proceso de autoaprendizaje, al tiempo que se considera lo que formuló Francis Bacon siglos atrás sobre la naturaleza de la *lógica*, articulada en cuatro partes: el arte de la investigación o invención, el arte del examen o juicio, el arte de la conservación o de la memoria y el arte de la elocución o de la transmisión (Rossi, 2003). La estructura planteada por Bacon guarda una relación directa con el macroproceso que se ha planteado en este texto. Este planteamiento se inscribe en una lógica de autoconsciencia; es decir, no se trata solo de identificar qué elementos del conocimiento merecen ser transmitidos a un público concreto, sino de entender el aprendizaje como un proceso interno que refuerza la autonomía. En este marco, quien lo pone en práctica debe empezar por identificar qué hacer para interiorizar el conocimiento o el razonamiento y luego avanzar con un proceso bien delimitado.

Los desafíos actuales de la educación superior exigen que, como docentes, pongamos en marcha propuestas didácticas audaces. No se trata solo de que sean “dinámicas”, un término que ha perdido fuerza por la vaguedad y redundancia con que se ha utilizado, sino de que pongan en jaque la comodidad intelectual en que muchas veces nos instalamos todos los actores universitarios. Hoy en día, muchas herramientas tecnológicas o digitales suelen generar productos que cumplen con las rúbricas, puntajes o resultados requeridos, pero esta propuesta didáctica muestra que hay procesos que deben emanar completamente del estudiantado. Estos solo resultarán estimulantes y significativos en la medida en que reconozcan (como docentes debemos guiar ese reconocimiento) lo que pueden producir más allá de las pantallas. El fortalecer su sistema cognitivo por medio de visualizar, localizar, combinar e implementar oralmente una propuesta que surja de sus ideas, analizadas y revisadas, permite no solo que mejore su autoaprendizaje, sino, incluso, su autoestima como estudiantes y personas críticas.

Referencias bibliográficas

- Abascal, M. (2002). *La teoría de la oralidad* [Tesis de doctorado, Universidad de Alicante]. Repositorio de la Universidad de Alicante.
- Agamben, G. (2008). *El reino y la gloria*. Adriana Hidalgo editora.
- Aguilar, J., González, D. y Aguilar, A. (2016). Un modelo estructural de motivación intrínseca. *Acta de investigación psicológica*, (6), 2552–2557. <https://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v6n3/2007-4719-aip-6-03-2552.pdf>
- Baldrich, K., Domínguez-Oller, J. y García-Roca, A. (2024). La Inteligencia Artificial y su impacto en la alfabetización académica: una revisión sistemática. *Educatio Siglo XXI*, 42(3), 53–74. <https://doi.org/10.6018/educatio.609591>
- Bernabéu, E. (2017). La atención y la memoria como claves del proceso de aprendizaje. Aplicaciones para el entorno escolar. *ReiDoCrea*, 6(2), 16–23.

- Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica*. Fondo de Cultura Económica.
- Brito, A. (Dir.). (2010). *Lectura, escritura y educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Burke, P. (2005). *Historia social del conocimiento. De Gutenberg a Diderot*. Paidós.
- Cardona, G. (1991). *Antropología de la escritura*. Gedisa.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 365–381.
- Collebecchi, M., Santoni, R. y Swarinsky, M. (2019). Lectura y escritura con tecnologías digitales: prácticas de estudiantes en la escuela secundaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 12(17), 1–15. <http://dx.doi.org/10.19137/els-2019>
- Colque, L. y Arias, J. (2024). Aula invertida y autoaprendizaje de estudiantes universitarios en entornos virtuales: Revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(34), 1635–1650. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1608>
- Coronado, J. (2018). Crítica al uso de la memoria como recurso de aprendizaje durante el siglo XIX en Chile. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21(33), 87–106. <https://doi.org/10.19053/01227238.9776>
- Díaz, B. (2017). *La escuela tradicional y la escuela nueva: análisis desde la pedagogía crítica* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Díaz-Cuevas, A. y Rodríguez-Herrera, J. (2024). Usos de la Inteligencia Artificial en la escritura académica: experiencias de estudiantes universitarios en 2023. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 21(42), 25–44.
- Gioia, T. (2021). *La música. Una historia subversiva*. Turner.
- Havelock, E. (2008). *La musa aprende a escribir. Reflexiones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Paidós.
- Hernández, M. (2022). De la oralidad a las nuevas oralidades. Un estado del arte. *Enunciación*, 27(2), 249–264. <https://doi.org/10.14483/22486798.19879>
- McLuhan, M. (1996). *Comprender los medios de comunicación. Las extensiones del ser humano*. Paidós.
- Olaizola, A. (2016). *Las prácticas letradas vernáculas digitales de los estudiantes de la materia Comunicación Oral y Escrita de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo* [Tesis de maestría, Universidad de Palermo]. Repositorio de la Universidad de Palermo.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Gedisa.

- Páez, R. y Oviedo, P. (Eds.). (2020). *Pensamiento crítico en la educación: propuestas investigativas y didácticas*. Universidad de La Salle.
- Ricœur, P. (2000). *La memoria, la historia, el olvido*. Fondo de Cultura Económica.
- Rossi, P. (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Nueva Visión Argentina.
- Santillán-Aguirre, J. (2022). La importancia de la comunicación oral y escrita en el siglo XXI. *Polo del conocimiento*, 67(7), 2061–2077 <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/3696/8485>
- Van Gelder, T. (2009). ¿Qué es el mapeo de argumentos? *Tim van Gelder*. <https://timvangelder.com/2009/02/17/what-is-argument-mapping/>
- Van Gelder, T. (2010). ¿Cómo se adquieren las habilidades de pensamiento crítico? Cinco perspectivas. *Tim van Gelder*. <https://timvangelder.com/2010/10/20/how-are-critical-thinking-skills-acquired-five-perspectives/>
- Vicente-Yagüe-Jara, M., López-Martínez, O., Navarro-Navarro, V. y Cuéllar-Santiago, F. (2023). Escritura, creatividad e inteligencia artificial. ChatGPT en el contexto universitario. *Comunicar*, 77, 47–57. <https://doi.org/10.3916/C77-2023-04>
- Yates, F. (2005). *El arte de la memoria*. Siruela.