

## ARTEMA, Arte en la enseñanza del marketing

### ARTEMA, Arts in teaching marketing

Más allá de las múltiples acepciones conceptuales y la gran diversidad de postulados teóricos y prácticos que lo sustentan, el marketing se ha expandido a todos los sectores de la economía y de las sociedades contemporáneas, convirtiéndose en una herramienta imprescindible para la consolidación de las organizaciones de todo tipo (McKenna, 1991; Lambin y Moerloose, 2008; Páramo, 2014, 1997). Frente a esta inobjetable realidad que ha tocado connotados aspectos sociales que hasta hace poco se hallaban desprovistos de la actividad comercial - iglesias, personas, sitios sagrados, hospitales, educación, política-, los centros de formación educativa han tenido que enfrentar un reto que no siempre ha sido exitoso.

Las circunstancias que han obstaculizado que estas instituciones educativas hayan logrado sus propósitos de transformar a quienes se acercan a sus instalaciones y a sus metodologías en búsqueda de adquirir o fortalecer sus conocimientos en marketing, se han originado en múltiples factores que agregados de forma complementaria han entorpecido la consolidación del marketing como disciplina académica y profesional.

Por un lado, las diversas y a veces opuestas aproximaciones conceptuales promovidas desde diferentes escuelas de pensamiento sustentadas en sus propias formas de ver y de estudiar el mundo social y de negocios, han jugado un papel decisivo en la programación de contenidos y las formas de transmitirlos. Ello ha generado un confuso escenario respecto a lo que significa e implica el marketing tanto para las organizaciones que recurren a sacar ventaja de sus beneficios como para las instituciones educativas implicadas. Sus efectos se perciben no solo en la estructura curricular y la secuencia conceptual que los encadena, sino en los basamentos pedagógicos y didácticos con los que se desarrolla la actividad educativa. Así, el marketing ha sido visto desde diferentes ángulos desde donde se han construido los marcos teóricos con los que se sustenta la justificación ontológica de un programa de marketing. Así, éste es concebido:

*"a) desde el clásico modelo de las 4 p's, b) con una clara tendencia instrumentalista, c) en una mayor dimensión sociológica, d) como un proceso social en consonancia con la perspectiva planteada por la American Marketing Association (1985), e) como un continuo e interminable proceso de intercambio de beneficio mutuo, f) como un proceso estratégico y administrativo, g) como una prolongación del pensamiento y el método de la ingeniería, h) como expresión de una cultura, i) como un proceso social concebido para un grupo étnico en particular (etnomarketing)" (Páramo, 2004, p. 50).*

Consecuencia de este mosaico de perspectivas teóricas e ideológicas, la labor formativa emprendida se ha anclado en una o varias de estas ópticas epistemológicas bastante disímiles entre sí. Esto ha contribuido a la dispersión de esfuerzos y recursos, imposibilitándose, a su vez, una concepción homogénea tanto de su trascendencia en la vida cotidiana de los ciudadanos en sus diferentes roles - consumidores, compradores, clientes- como en su utilización en los diferentes tipos de organización -lucrativa, no lucrativa- en la sociedad (Lambin y Moerloose, 2008).

Por otro lado, y en medio de la avalancha cognoscitiva desplegada alrededor de su concepción se ha encontrado una serie de barreras relacionadas con la visión facilista y reductora que se ha venido imponiendo a lo largo de los años en el seno de las escuelas de negocios. Al prevalecer la concepción del marketing como un despiadado instrumento de negocios, como una *"herencia neoliberal y una educación cien por ciento estadounidense"* (Witkowski, 2005, p. 221) -solo importa la rentabilidad como fin último- se le ha querido convertir en una fórmula mágica de aplicación superficial y mecánica (Marion et al, 2003). Situación que se ha tornado más grave aún por cuanto se ha disminuido -casi hasta eliminar- el decisivo impacto que tiene el contexto en las decisiones que toman las organizaciones a fin de ajustarse a las complejas realidades de los mercados actuales. Algo así como si los problemas de los mercados se pudiesen resolver apelando a una serie de asépticas recetas que tendrían validez para cualquier tipo de entorno.

Ver al marketing como una técnica -mecánica y repetitiva- no solo lo ha despojado del elemento contextual que le ha dado sentido a través de su existencia, sino que lo ha alejado del componente de mayor trascendencia: su sentido social y

humano (Cova, 2006). Al adoptar esta postura estática y utilitarista, se ha vaciado el contenido cultural implicado en un objeto que deviene en un producto, minimizada la trascendencia que tienen los rituales de consumo como esencia de la diferenciación simbólica entre marcas (Belk et al, 1982) y eliminado las prácticas comerciales típicas de la tradición prevalente en un sector económico. De igual manera, se ha olvidado que los diferentes agentes del mercado -de la demanda, de la oferta, de la intermediación, de la regulación- (Páramo y Ramírez, 2017) son seres humanos que para el desarrollo de su función tienen que cumplir una serie de roles asociados a su propia condición, viven en un contexto social y mantienen relaciones sociales permanentes con sus congéneres (Zeithaml y Zeithaml, 1984).

En su afán de responder a las exigencias de los mercados -empresas y consumidores-, las instituciones educativas han acudido al uso de mecanismos de distinta naturaleza -cuantitativos y cualitativos- a fin de definir no sólo los contenidos curriculares relacionados con el marketing, sino, y muy particularmente, con las competencias que deben ser desarrolladas a lo largo de la duración de los distintos ciclos y niveles de capacitación y entrenamiento. Así, estas escuelas de formación han creado y mantenido permanentes relaciones con diferentes tipos de organizaciones con las que, a través de la realización de rigurosas investigaciones de mercado, han logrado conocer sus requerimientos de corto, mediano y largo plazos. Sus motivaciones han girado alrededor de su expreso interés en que sus graduados, en su dinámica organizativa, sean capaces de dar respuesta a los cambiantes y complejos cambios de los mercados a los que atienden o pretenden atender. De esta manera, se ha sabido que, específicamente, por ejemplo, los empresarios recientemente han buscado profesionales integrales que además de dominar la esencia del marketing tengan las habilidades para diagnosticar mercados, y definir e implementar estrategias y programas, haciéndolo de manera coordinada con las diferentes áreas de cada organización (Álvarez et al., 2022).

Ello ha obligado a estas escuelas de formación en marketing a realizar acciones de distinta naturaleza a fin de que sus egresados dispongan de conocimientos de diferentes disciplinas con las cuales eleven sus niveles de comprensión y de ejecución de los planes definidos para atender cada segmento de mercado. De igual manera, que tengan notables capacidades para focalizarse en temáticas especializadas asociadas a la función del marketing desplegado en las medianas y las grandes

empresas, así como en disponer de elementos de análisis y ejecución que se adapten a la realidad de las micro y pequeñas empresas (Hernández y Rodríguez, 2023). Para ello, han intentado formar profesionales no solo con creatividad e imaginación, sino y sobre todo con capacidad de interactuar de forma eficiente y oportuna con quienes han de sostener relaciones armónicas para la materialización de sus actividades.

Todos los esfuerzos emprendidos les ha demostrado que la definición de un currículum académico brillante y actualizado a partir de los desarrollos tecnológicos y los avances científicos, no es suficiente para garantizar que un egresado sea insertado de forma competitiva en el tejido laboral actual. Por el contrario, las empresas siguen esperando que los programas académicos vehiculen un alto contenido humano como base del desarrollo integral de sus graduados (Valunaite-Oleškevičiene et al., 2019), y no solo que dispongan de un sofisticado bagaje técnico que después no sepan cómo manipular cuando las condiciones de los mercados cambien estructural o coyunturalmente. Sus demandas no satisfechas siguen estando latentes: prefieren recibir profesionales altamente proactivos, con elevados estándares éticos, y una alta sensibilidad humana y social. Y esto aún no se ha logrado de forma cabal.

Para cumplir este propósito las autoridades institucionales han desarrollado programas completos de formación y capacitación a los docentes encargados de ejecutar el currículo acordado. Desde la perspectiva pedagógica han recurrido a la capacitación de sus docentes en aspectos procedimentales basados en distintos enfoques científicos. Para ello, se han trazado rutas de trabajo y confeccionado manuales-guía alrededor del uso de los variados recursos didácticos a aplicar en la planeación y desarrollo de las distintas sesiones de clase. Así, los educadores han aprendido a: a) dar clases magistrales, b) redactar y debatir casos empresariales, c) estructurar programas de simulación de situaciones reales de decisión organizacional, d) programar y realizar visitas empresariales, e) desarrollar innovaciones en el aula de clase apoyadas en avances tecnológicos, f) hacer evaluaciones para medir el conocimiento adquirido, g) hacer ejercicios de retroalimentación a fin de descubrir la percepción de los participantes.

A pesar de estos ingentes esfuerzos que han demandado grandes cantidades de recursos de todo tipo, involucrando a toda la comunidad académica de cada

institución, los resultados no han sido tan halagüeños como se esperaba. El aprendizaje adquirido por buena parte de los egresados reflejado en la aplicación de los postulados y los principios del marketing no ha sido del todo positivo. El énfasis en los aspectos técnicos ha prevalecido sobre la formación humana de mayor profundidad. Les ha costado adaptarse a las realidades de cada sector y de cada empresa, a su tamaño, a los escenarios de operación -virtual, presencial, multicanal- y sobre todo a las complejidades que los procesos de globalización e internacionalización les ha impuesto a las empresas (Alarcón-Chávez y Granda-García, 2018; Alcaide et al., 2013).

Ante estas singulares dificultades del modelo curricular y pedagógico utilizado durante las últimas décadas en la formación de los especialistas en marketing, ha surgido recientemente el modelo ARTEMA, arte en la enseñanza del marketing. Con su concepción y práctica se espera superar las deficiencias experimentadas por las instituciones educativas interesadas en la formación.

Este novedoso modelo se basa en tres premisas de trascendencia para su dinámica e impacto en la formación del profesional en marketing. Admite y promueve que: a) el **arte** no solo aporta elementos estéticos para el deleite humano con sus múltiples expresiones, sino que sirve como base esencial del proceso de formación de múltiples competencias b) el **aprendizaje** no solo es un tema pedagógico y didáctico, sino principalmente psicológico, c) el **marketing** es un proceso social enmarcado en un contexto determinado y no una técnica repetitiva desprovista de sensibilidad.

Artema, como modelo educativo útil en la enseñanza del marketing, parte del arte como su base esencial. Su concepción e implementación amerita varias consideraciones. Contrario a la perspectiva tradicional en la que se le ve como una experiencia individual de su creador en la que solo participan sus procesos psicológicos buscando transmitir la interpretación de su propia simbología, la obra de arte es el resultado de la interacción entre la creación personal y el mundo social en la que vive el artista (Vigotsky, 1970, 1985). Siendo el arte un fenómeno social traducido en una expresión individual, éste contribuye de manera categórica a la comprensión de las múltiples prácticas humanas relacionadas con su vida diaria, en un contexto determinado y en un periodo histórico establecido.

Los aspectos sociales del arte hacen referencia al proceso vivido por el artista y no a lo puramente colectivo (Marty, 1997). La vivencia individual es tan solo un reflejo de la incorporación que cada persona ha hecho a su propio yo del mundo que lo rodea. Lo ha hecho mediante procesos de introspección impregnados de los trazos sociales que han venido siendo impresos en su personalidad en función de sus éxitos, de sus fracasos, de sus decepciones, de sus alegrías. Su mundo interior no es más que una sumatoria de pinceladas sociales con las que ha venido delineando sus emociones, su autoconcepto. Por eso, el arte *"cuando expresa las más hondas emociones y sensaciones humanas, las más íntimas, las más trascendentes, no es más que parte constitutiva de la acción social que el artista lleva en su ser"* (Páramo, 2023). Por ello la obra de arte no solo le da sentido a lo que ha vivido el artista, sino que por la libertad que tiene de observar el mundo e interpretarlo tiene la capacidad de influir en su transformación, puesto que ofrece alternativas -así sean ficticias- a los hechos que le han dado sustento a su trabajo creativo.

Desde esta perspectiva, el arte ha venido ganando espacio tanto en la investigación científica (Debenedetti, et al. 2019. p. 63) como en los diferentes procesos formativos desarrollados en distintas disciplinas académicas y profesionales (Conejo, 2012; Coste, 2008). Más allá de constatar que el arte ha venido siendo utilizado como fuente de información o como método de investigación científica (Leavy, 2017, 2020), es innegable su aporte en la enseñanza de valores y en el desarrollo de la sensibilidad necesaria para comprender la problemática de los seres humanos en su diario transcurrir.

El aporte del arte en sus diferentes expresiones -narrativas, visuales, performativas- en la enseñanza del marketing se manifiesta de diferentes maneras. Sea que el docente produzca sus propias obras (artista-profesor) con temáticas propias del marketing, que induzca a sus alumnos a que las creen ellos mismos (profesor-artista), o a que éstas se utilicen como material de análisis y de estudio del arte producido por otros (profesor-espectador). Visto así, el arte se convierte en un catalizador de la creatividad y la vivencia humana acumulada tanto por el profesor como por el alumno. Estas relaciones bidireccionales terminan siendo tan dinámicas que por momentos los roles terminan fusionándose en provecho del mutuo aprendizaje. Hasta el momento ya existen experiencias en la enseñanza del

marketing a través de la literatura creada por un profesor de marketing con notables resultados (Páramo, 2010).

Considerando que una obra de arte es una suerte de instrumento social con el cual se estimulan emociones a través de lo estético y lo metafórico, ella es un reflejo de los procesos más profundos que se hallan en el mundo subyacente que la sociedad ha utilizado para el establecimiento de las normas de interacción entre los miembros de una misma cultura. Al trascenderse a sí mismo, el artista cataliza el mundo culturalmente constituido que sirve de guía para que el marketing conciba y desarrolle sus planes. En cada obra de arte se detectan trazos de la interacción humana que sirve de alimento sociológico para la formulación y ejecución de las estrategias y los programas de marketing.

Al reflejar las realidades sociales que viven los agentes del mercado, la obra de arte es un referente para que los alumnos adquieran los conocimientos y las habilidades necesarias para que, respondiendo a las demandas de las empresas, tengan la sensibilidad para descubrir los procesos inmersos en el marketing, visto como una práctica social teorizada (Marion et al, 2003) y no como una técnica repetitiva y descontextualizada

En todos los casos el arte contribuye a que el egresado de marketing no solo desarrolle su imaginación y creatividad, sino que sea capaz de percibir la realidad del otro y sus demandas -consumidores-, para quien trabaja en una empresa -áreas funcionales-, o con quienes se relaciona de forma permanente o esporádica -colegas-. También forja su independencia y autoimagen en la medida en que se va alejando de perjudiciales posiciones etnocéntricas que suelen poner a sus "expertos" en niveles superiores de una jerarquía por nadie aprobada. Se rompe la arrogancia propia de quienes por su grado de especialización pretenden ser superiores a los demás.

Así, el arte coadyuva a que las relaciones entre profesor y alumno sean más horizontales en un claro proceso de construcción del conocimiento en forma colaborativa y no impositiva. El profesor termina siendo tan solo un mediador del conocimiento adquirido por sus estudiantes quienes deberán aprender a descubrir

por sí mismos de acuerdo con su propia experiencia y en el marco cultural en el que viven (Bruner, 1990, 2001).

Al respecto, Pimenta & Rodrigues (2021) hacen un análisis sobre el papel que juega el arte como instrumento de facilitación dentro del proceso significativo creativo de enseñanza y aprendizaje, viéndolo desde la perspectiva de los estudiantes: *"A través del arte, los alumnos tienden a desarrollar su sensibilidad, su imaginación y su percepción cuando crean formas artísticas o, incluso, cuando aprecian o reconocen formas producidos por ellos mismos, por sus compañeros, por la naturaleza y por las culturas de otros grupos sociales"* (p. 34)

Es indudable que el arte promueve una mejor comprensión de la realidad y contribuye directamente a la actuación del individuo en la transformación de la sociedad. Y más aún en el caso del marketing en el que se requiere tener una gran sensibilidad por la estructura y funcionamiento de la sociedad y de los actores que participan en ella.

Un segundo componente clave del modelo Artema tiene que ver con el proceso de **enseñanza** y sus diferentes particularidades dirigido a la formación integral de los interesados en el marketing. Es aquí donde se hace más relevante lo revolucionario del método propuesto dado que involucra desaprender diferentes componentes involucrados en la educación de una persona e incorporar novedosas prácticas del acto pedagógico.

Comprender el rol de la enseñanza exige, indefectiblemente, romper el indisoluble lazo que se ha tejido desde diferentes modelos pedagógicos en el que se sintetiza la relación entre la enseñanza y el aprendizaje en un solo proceso. Históricamente se ha visto como uno solo y, aunque se afirme lo contrario, éste ha girado alrededor de la labor del profesor como su conductor, a veces infalible y dueño de la verdad absoluta. Hablar del proceso enseñanza-aprendizaje como uno solo, es dejar de lado el rol que juega el educando para quien se supone se emprenden diferentes esfuerzos académicos y metodológicos. A pesar de los esfuerzos realizados por otras propuestas pedagógicas -como el constructivismo, el aprendizaje basado en problemas, por ejemplo- para romper esa inercia sembrada en el espíritu del docente, el alumno sigue siendo visto como un receptor pasivo de

los conocimientos que el profesor le transfiere. Y al hacerlo, se pierde sus capacidades, su creatividad, y, sobre todo, su propio conocimiento y las experiencias vividas a lo largo de su formación. Se desprecian sus presaberes, sus motivaciones, el contexto en el que se ha formado, y sus circunstancias personales.

Debe admitirse que el acto educativo está conformado por dos procesos: el de la enseñanza y el del aprendizaje. El de la enseñanza es responsabilidad de la pedagogía y de la didáctica y, el del aprendizaje, es un asunto de la psicología en relación con la formación de la mente.

En la conjunción de estos procesos intervienen varios componentes que interactuando armónicamente logran un *aprendizaje significativo* de gran relevancia que, al traducirse en un cambio de conducta, asegura su perdurabilidad y adaptabilidad. Converge el docente, el alumno y el tema -contenidos temáticos, habilidades- en lo que se ha denominado el triángulo pedagógico (Houssaye, 1988) a través de permanentes interacciones didácticas (Ibañez y Ribes, 2001). Como sistema de referencia, este triángulo sintetiza la situación pedagógica que deberá estar mediada por el arte en todas sus manifestaciones. Se percibe también la independencia de los procesos involucrados: la enseñanza es la relación entre el profesor y el saber y, el aprendizaje, entre el alumno y el saber y, la formación en la interacción entre el profesor y el alumno que es a través de lo cual se concreta la didáctica. Y es aquí donde el arte adquiere mayor relevancia.

El propósito del Artema es que todo el esfuerzo se concentre en el alumno evitando que su único propósito sea el de exponer una materia, sino el de que alguien aprenda algo que es su fin último. Se tiene que lograr un cambio de conducta y para ello debe tenerse en consideración la actitud del alumno -predisposición a actuar-, así como sus presaberes y su propia personalidad. Se tiene que evitar que el profesor "*are en el desierto*". Ello no lo exime de no transmitir contenidos, sino que lo obliga a enseñar a pensar de manera crítica, con sensibilidad y respeto por los demás seres humanos. El profesor tiene que convencerse que "*tiene que enseñar a los alumnos y una 'materia'*" (Passmore, 1983:37) y, en este sentido, requiere duplicar sus esfuerzos. Tiene que distanciarse de prácticas pedagógicas -a veces amenazantes y agresivas- dirigidas a personas a quienes no les interesa la temática ya sea porque

no compagina con sus propias vivencias, la perciben muy alejada de sus intereses, o simplemente porque la encuentran vacía y sin sentido.

Tanto la pedagogía que analiza de manera más amplia la educación como la didáctica que se focaliza en la planeación y práctica de estrategias de enseñanza, tienen que olvidarse de aquellas actividades educativas que solo han formado individuos autómatas y enajenados de la realidad social en la que ejercen su profesión. Ambas tienen que no dejar de lado *“la experiencia, el desarrollo de habilidades de pensamiento, sociales y disciplinares, tras el vertiginoso afán propio de la modernidad de buscar cumplir con competencias de aplicación global y de desconocimiento e inherencia local”* (Cañizales & Benavides, 2016, p. 107).

La didáctica tiene que considerar una honda reflexión sobre el saber y su quehacer, la manera en que se hace y los medios que se utilizan, de tal manera que *“su formación no puede operar como un simple espacio de aprendizajes de las doctrinas, debe ante todo ser puesto en situación de confrontación, de investigación-acción y de elaboración”* (Zambrano, 2005. p. 188).

Por su parte, el *aprendizaje* que es el corazón del Artema, se encuentra fuertemente asociado con los procesos psicológicos del individuo, en su dimensión culturalista, tal y como ha sido planteada por Bruner (2001, 2014) y Vigotsky (1970). Esta perspectiva de la *psicología cultural* en cuyo corazón se encuentran las vivencias humanas que en términos de Bruner (1990) son vistas como *“actos de significado”*, son vistas como prácticas colectivas que dotan de sentido y propósito a la realidad social en la que un individuo se desenvuelve.

Esta aproximación a la psicología del individuo se aleja de la dimensión cognitiva en la que se supone que la mente de una persona se forma a partir de procesos racionales de procesamiento de información en una relación de entradas y salidas de datos que un individuo recibe e interpreta. En contraposición, la psicología cultural -conocida también como psicología popular- admite que la mente no es un constructo aislado que una persona va moldeando desde el fondo de su interior o con rastros genéticos heredados biológicamente que le van determinado su conducta (Camargo y Hederich, 2010). Por el contrario, la mente humana se ha convertido en un espacio de convergencia entre lo *genético* visto como un

herramiental indispensable para el desarrollo de ciertas funciones cognitivas, y la *cultura* en la que cada persona ha crecido. Así, la mente de un individuo está formada por la base que comparte con sus congéneres y en tanto que tal, en sus decisiones individuales se aprecian componentes colectivos que reflejan el marco de acción en el que ha incorporado las normas de convivencia a lo largo de su experiencia vital.

Así, la unidad de análisis de la psicología cultural es la *vivencia*, el sentido, el significado, la experiencia; es decir, la forma en la que una persona, valora, interpreta juzga y percibe lo que sucede y lo que lo rodea. En otras palabras, él ha aprendido a través de los diferentes mecanismos de aprendizaje -de ensayo y error, de imitación, técnico- a ver la realidad social como una construcción colectiva (Berger y Luckman, 2001) que se manifiesta en el libre albedrío de cada persona. De ella toma los parámetros de referencia que inciden en su conducta, pero a la vez, a través de su accionar contribuye a la modificación -así sea mínima e intrascendente- de ese mismo paquete de normas con las que se permite la convivencia armónica en la sociedad.

Esta postura frente al mundo que tiene un individuo y la incidencia que sus acciones tienen en el entorno, es la que sirve de base para el aprendizaje del marketing, sobre todo en la convergencia que éste tiene con el arte. Ambas son expresiones sociales y colectivas que convergen en los propósitos de modificar el mundo en el que se desenvuelven. Desde el marketing se busca influir en la preferencia y en los gustos de los agentes del mercado -consumidores, compradores, clientes- a partir de las actitudes que éstos tienen, y el arte, pretende representar dichos mundos e influir en ellos.

Basados en el propósito esencial que es la formación de los interesados en el **marketing**, el Artema asume una visión mucho más realista de su concepción e implementación. En contraposición a la perspectiva técnica y repetitiva que ha prevalecido en la mayor parte de los centros de formación en los que se imparten cursos de marketing en distintos niveles -técnico, tecnológico, pregrado, especialización, maestría, doctorado-, el marketing debe verse desde una perspectiva más contextual en la que las realidades sociales no son homogéneas, sino que el comportamiento de los diferentes agentes del mercado están constreñidos por el entorno y las reglas implícitas y explícitas que prevalecen.

A pesar de significativos esfuerzos que se han desplegado a fin de encontrarle la esencia contextual al marketing, sigue prevaleciendo el clásico modelo del "*marketing mix*". Este modelo conocido como el de las 4 P's -producto, precio, promoción, plaza- creado por McCarthy (1964), se ha convertido en la piedra angular de la formación siendo refrendado por diversos autores en pro de refrendar su vigencia (Patiño, 2024). Con el afán de mantener al marketing como una fórmula salvadora de fácil recordación se le han agregado nuevas expresiones que por efectos nemotécnicos ayuden a su recordación -incrementando el número de P's, por ejemplo-, hasta sustituirlo por conceptos sinónimos -4 C's: consumidor, costo, comunicación, conveniencia (Lauterbon, 1990)- que poco o nada contribuyen a precisar su esencia.

Artema, por el contrario, rescata los contextuales aspectos sociales y culturales del marketing que ha venido adquiriendo connotaciones sociales que la hacen ver como una práctica social teorizada (Marion et al, 2003) en la que se sintetizan los micro y los macroentornos que convergen en sus propias dinámicas organizacionales; o, como una expresión cultural (Páramo, 2005). La extrema necesidad de incluir de manera imperativa -no solo momentánea y circunstancial- las condicionantes propias de cada realidad social en las decisiones tomadas ha demostrado ser un arma efectiva en el logro de los objetivos organizacionales (Cova 2006). El marketing es una expresión contextual influida de manera sensible por el recorrido histórico de los miembros de un segmento de mercado y por la presencia de competidores que se disputan el mismo espacio comercial. No es posible trasplantar estrategias que han sido exitosas en unos mercados, sin realizar exhaustivos análisis comparativos -similitudes y diferencias- de todos y cada uno de los postulados que caracterizan al marketing. La evidencia es inobjetable, incluso en el caso de empresa de origen foráneo, que se han visto obligadas a adaptarse a las dinámicas de los mercados locales.

En síntesis, Artema permite que el arte siga siendo un instrumento cultural que permite que un aprendiz -alumno- tienda a desarrollar su sensibilidad, su imaginación y su percepción ya sea ejecutando obras artísticas, o apreciando y reconociendo formas producidas por sus colegas y por otros grupos sociales. De esta manera, el arte es visto "*como dispositivo facilitador en el proceso de*

*intervención psicopedagógica en la enseñanza/aprendizaje significativo/creativo en la formación de aprendices contemporáneos*" (Pimenta y Rodrigues, 2021, p. 34).

Al poner en práctica una didáctica constructivista Artema contribuye a la formación en habilidades blandas que pueden ser agrupadas en tres grandes categorías: " a) *Introspectivas: aprender a gestionar emociones, cambiar creencias limitadoras, identificar fortalezas y puntos de mejora, incrementar la auto-conciencia y el sentido de auto-eficacia; b) Diagnósticas y de acción: planteamiento y resolución de problemas, examen de los recursos disponibles, creatividad, capacidad para afrontar situaciones nuevas y cambios profundos, flexibilidad, iniciativa, planificación, gestión del tiempo, etc.; c) Relacionales: empatía, escucha activa, asertividad, comunicación eficaz, gestión de conflictos, negociación y consenso, gestión y trabajo en equipo y liderazgo.* (Mussico, 2018, p. 118)

La implementación de Artema exige una serie de requisitos tanto institucionales como personales de profesores y de alumnos. Respecto al profesor, éstos son algunos de los requerimientos que deben considerarse: a) ser "open mind" desde donde pueda escuchar y respetar los criterios de sus alumnos; b) aceptar al arte como un fenómeno social creado por un individuo, c) conocer la técnica de análisis de las diferentes expresiones de arte, d) admitir que el arte es una expresión cultural y no solo técnica, e) entender que su rol es de facilitador y no de "instructor", f) dominar los fundamentos del constructivismo como base pedagógica y didáctica de su quehacer, g) convertir su sesión de clase en un ente vivo en el que se admiten percepciones y opiniones y niveles distintos de desarrollo, h) respetar los desacuerdos conceptuales que surjan en el debate con sus estudiantes, i) ejercer su capacidad de síntesis con las que sea posible resumir en esquemas conceptuales los diversos argumentos que emerjan, j) incluir en la autoevaluación del estudiante que está siendo evaluado, así como la coevaluación -sus compañeros de curso.

Los requisitos del alumno pueden sintetizarse de la siguiente manera: a) estar dispuesto a asumir un rol activo en su proceso de aprendizaje, alejándose de la pasividad propia de los modelos tradicionales de enseñanza, b) expresar sus pensamientos de manera amplia y sin temor, c) asumir una actitud proactiva de aprendizaje que lo lleve a cumplir todas las tareas asignadas, d) ser tolerante y respetuoso con los conceptos emitidos por el profesor y sus compañeros de clase, e)

desplegar su creatividad e imaginación para el análisis indiciario y referencial de la respectiva obra de arte, f) desarrollar su capacidad investigativa en el descubrimiento del entorno de creación tanto de la obra de arte como del artista, g) asumir una postura crítica sobre sus textos y sus conclusiones preliminares, h) ser capaz de revisar sus textos, haciéndole los ajustes lingüísticos y de contenido que sean necesarios.

Dagoberto Páramo Morales  
Editor

## BIBLIOGRAFÍA

- Alarcón-Chávez, C. R., y Granda-García, M. I. (2018). El marketing y la digitalización empresarial como apuesta estratégica para pymes en Ecuador. *Dominio de las Ciencias*, 4(1), 131-140.
- Alcaide, J. C., Bernués, S., Díaz-Aroca, E., Espinosa, R., Muñiz, R., y Smith, C. (2013). *Las Principales Claves de Marketing en La Pequeña y Mediana Empresa*. Primera edición, vol. 2. Marketing y Pymes.
- Alvarez-Salazar, J., Yepes-Zuluaga, S., Montes-Granada, W. (2022). Competencias sociales, emocionales e interculturales como parte fundamental del perfil integral de estudiantes de pregrado. *El Ágora USB*. 22(1), 168-178.
- American Marketing Association, AMA (1985). AMA approves new definition. *Marketing News*, 19. March.
- Belk, R.; Bahn, K.; Mayer, R. (1982). Developmental Recognition of Consumption Symbolism. *Journal of Consumer Research*. Vol. 9. June. p. 4-17
- Berger, P. & Luckman, Th. (2001). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Argentina.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1990). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruner, J. (2001). *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea, 1956.
- Bruner, J. (2014). *En busca de la mente: ensayo autobiográfico*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. London: Harvard University Press. (Trad. Cast.: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1991).
- Camargo, A. & Hederich, Ch.; Bruner, J. (2010). Jerome Bruner: dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, vol. 13, núm. 24, julio-diciembre, 2010, pp. 329-346
- Cañizales, N. E.; Benavidess, F.A. (2016) *La didáctica como herramienta de la reflexión docente*. *Educación y Territorio*. Vol. 6 Número 11. Pág. 105 a 119

- Chevallard, Y.; Joshua, M.A. (1991). La transposition didactique. Du savoir savant a un savoir enseigné suivi de Un exemple de la transposition didactique. Ed. La Pensée Sauvage.
- Clarke, P., Gray, D., & Mearman, A. (2006). The marketing curriculum and educational aims: Towards a professional education? *Marketing Intelligence & Planning*, 24(3), 189-201.
- Conejo, P. A. (2012). El valor formativo de la música para la educación en valores. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, 2. março, 263-278
- Coste, D (2008). L'apport de l'art plastique dans la pédagogie d'une Ecole de Management. Dans *Humanisme et Entreprise* /2 (n° 287), pages 37 à 53
- Cova, B. (2006) Méditerranéiser le marketing. Plaidoyer pour un marketing mesuré. *Revue Française de Gestion* 2006/7 (no 166), ps. 119-128
- Dabene, M., Reuter, Y. (coord) (1998), *Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur*, Grenoble, LIDILEM, n° 17.
- Debenedetti, S.; Schmidt, G.; Perret, V. (2019). Les methods de recherche basées sur l'art. In book: *Méthodes de recherche qualitatives innovantes*. Publisher: Economica. pp.63-86
- Feldman, R. S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México DF: McGrawHill.
- Guitart, M. E (2008). Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas *Fundamentos en Humanidades*, vol. IX, núm. 18, pp. 7-23
- Herbart, J. F. (1923). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Traducción de Lorenzo Luzuriaga y prólogo de José Ortega y Gasset. Madrid: Ediciones La Lectura (2a ed.)
- Hernández, S. L. y Rodríguez, M. E. (2023). El perfil del graduado en marketing: Nuevas tendencias demandadas por las empresas en España. *IROCAMM - International Review of Communication and Marketing Mix*, 6(1), 9-23.
- Houssaye, Jean. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne : Peter Lang.
- Ibáñez, B. C. y Ribes, I. E. (2001). Un análisis interconductual de los procesos educativos, *Revista Mexicana de Psicología*, 18 (3), 359-371.
- Lambin, J. J. & Moerloose, Ch. (2008). *Marketing stratégique et opérationnel: Du marketing à l'orientation-marché*. 7ème edition. Dunod Edition. France
- Lauterborn, R. F. (1990): "New marketing litany: four Ps passe: C-words take over", *Advertising Age*, vol. 61, no 41, p. 26.
- Leavy, P. (2017). Introduction to Arts-Based Research. In: Leavy, P. *Handbook of Arts-Based Research*. The Guilford Press. London
- Leavy, P. (2020). *Methods meets arts. Art-based research*. The Guilford Press. London, Third edition.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal: Guérin.
- Luzuriaga, L. (1973). *Historia de la educación y de la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Marchive, A. (2008). *La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*. Rennes, France: Presses Universitaires de Rennes

- Marion, G.; Azimont, F.; Mayaux, F.; Michel, D.; Portier, Ph.; Revat, R. (2003) *Antimanuel de marketing*. Editions d'Organisations. France
- Marty, G. (1997). *Hacia la psicología del arte*. *Psicothema*. Vol. 9, no 1, pp. 57-68
- McCarthy, E. J. (1964). *Basic Marketing: A Managerial Approach* (2nd Edition). Irwin.
- Mckenna, R. (1991). *Marketing is everything*. *Harvard Business Review*. January February.
- Musicco, G. (2018). *Las soft skills & coaching: motor de la Universidad en Europa*. *Revista Universitaria Europea*, 29, 115-132.
- Nelson, K. (2007). *Young Minds in Social Worlds. Experience, Meaning, and Memory*. London: Harvard University Press.
- Páramo, D (1998) *Una aproximación al concepto de marketing*. *Revista Gestión* No. 5. División de Ciencias Administrativas. Universidad del Norte. Barranquilla, p. 1-22.
- Páramo, D (2014) *Postulados del marketing*. *Revista Profundidad*. UFPSO. Colombia. No. 1. diciembre. p: 24-31.
- Páramo, D (2023) *La investigación basada en el arte*. *Revista Pensamiento & Gestión*. No. 54. Editorial. Barranquilla
- Páramo, D. (2004) *Marketing, su esencia conceptual*. Ediciones Uninorte. Universidad del Norte. Barranquilla.
- Páramo, D. (2005) *Ethnomarketing. The cultural dimension of marketing*. *Revista Pensamiento & Gestión*. División de Ciencias Administrativas. No. 18. Julio. p. 177-206.
- Páramo, D. (2010) *La literatura en la enseñanza del comportamiento del consumidor*. En: De Castro Adela (Ed). *Innovar para educar. Prácticas universitarias exitosas 2004*. Tomo 2. Ediciones Uninorte. Colombia. p. 40-52
- Páramo, D. y Ramírez (2017). *Etnomarketing, la dimensión cultural del marketing*. Klasse Editorial.
- Passmore, J. (1983). *Filosofía de la enseñanza*. Fondo de Cultura Económica. México
- Patiño, E. A. (2024). *Caracterización del Marketing Mix: una revisión sistemática de la literatura académica entre 1960 y 2023*. *Vivat Academia*, 157, 1-17.
- Pimenta, D.; Rodrigues, A. P. (2021). *L'art comme instrument de facilitation dans le processus d'intervention psychopédagogique dans l'enseignement-apprentissage significatif/créatif des apprenants contemporains*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. An 06, Ed. 04, Vol. 04, Avril. pp. 33-50.
- Rey, B. (2008). *Marche Alain. La pédagogie à l'épreuve de la didactique : approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques*, *Revue française de pédagogie*, 165: 144-145.
- Schmeck, R. R. (1988b). *Individual differences and learning strategies*, En C.E. Weinstein, E. T. Goetz y P. A. Alexander (Eds.). *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation*. New York: Academic Press.
- Schunk, D.H. (1991). *Learning theories. An educational perspective*. New York: McMillan.
- Valūnaitė-Oleškevičienė, G., Puksas, A., Gulbinskienė, D., & Mockienė, L. (2019). *Student experience on the development of transversal skills in university studies*. *Pedagogika*.
- Villarejo Minguez, E. (1951). «*La corriente psicológica herbartiana y sus aspiraciones al método pedagógico moderno*», *Revista Española de Pedagogía*, 35, 375-389.
- Vygotski, L. S. (1970). *Psicología del arte*. Barcelona: Barral.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Ediciones Fausto.

- Witkowski T. H., "Sources of Immoderation and Proportion in Marketing Thought", *Marketing Theory*, vol. 5, n° 2, 2005, p. 221-231.
- Zambrano, A. (2005). La didáctica "lugar en las ciencias de la educación". En: *Los hilos de la palabra: pedagogía y didáctica* (pp. 167-204). Bogotá: Editorial magisterio.