

DEL AULA A LA CIUDAD

Guía de Talleres para la
Didáctica Innovadora en
Planificación Urbana

Kay Bergamini

Pablo Guzmán

Christian Matus

Pilar Hernández

Belén Oyarce



INSTITUTO DE ESTUDIOS URBANOS
Y TERRITORIALES
FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y ESTUDIOS URBANOS

PROYECTO
FONDEDOC 2023
OCTUBRE, 2024

DEL AULA A LA CIUDAD:

Guía de Talleres para la Didáctica Innovadora en Planificación Urbana

©Kay Bergamini · Pablo Guzmán · Christian Matus · Pilar Hernández ·
Belén Oyarce

©Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales
Pontificia Universidad Católica de Chile
El Comendador 1916 - CP 7520245 Providencia
Santiago de Chile
(56) 22 3545505
estudiosurbanos.uc.cl

Diseño y diagramación: Paula Bravo

ISBN: 978-956-418-280-3

RPI: 2024-A-6701

Derechos reservados.



**INSTITUTO DE ESTUDIOS URBANOS
Y TERRITORIALES**
FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y ESTUDIOS URBANOS

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| GLOSARIO DE TÉRMINOS | 7 |
| ACRÓNIMOS | 9 |
| AGRADECIMIENTOS | 10 |
| PREÁMBULO | 11 |
| CAPÍTULO 1 PRESENTACIÓN | 15 |
| 1.1. La Planificación Urbana en la educación universitaria de América Latina: ¿Una disciplina nueva? | 16 |
| 1.2. Cursos prácticos de Planificación Urbana: ¿Qué entendemos por taller y cómo funcionan? | 17 |
| 1.3. Cursos de taller de Planificación Urbana: trayectoria y enfoque a lo largo de la secuencia formativa de aprendizaje | 24 |
| 1.4. Estudiantes de los cursos de Planificación Urbana: la riqueza de la interdisciplinariedad | 25 |
| | |
| CAPÍTULO 2 PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN DE LOS TALLERES DE PLANIFICACIÓN URBANA | 27 |
| 2.1. Presentación del curso | 29 |
| 2.2. Resultados aprendizajes: ¿Qué es lo que se espera del Taller? | 35 |
| 2.3. Articulación y fortalecimiento del programa de estudios mediante la aplicación de un calendario o cronograma de clases flexible | 38 |
| | |
| CAPÍTULO 3 TALLER COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE EN CONTEXTO DE PLANIFICACIÓN URBANA | 41 |
| 3.1. Taller como estrategia para el aprendizaje | 42 |
| 3.2. Estrategias didácticas activas en el contexto metodológico de taller | 42 |
| 3.3. Guía de material didáctico para talleres de Planificación Urbana | 48 |
| | |
| CAPÍTULO 4 ESTRATEGIAS EVALUATIVAS ¿QUÉ SE EVALÚA Y POR QUÉ? | 53 |
| 4.1. Evaluaciones en el contexto de taller para aprendizajes significativos | 54 |
| 4.2. Evaluaciones en el contexto de los cursos de taller | 55 |
| 4.3. Rúbricas de evaluación y sus ejemplos | 56 |
| 4.4. Retroalimentación de las evaluaciones | 61 |

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 5 RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO Y DESARROLLO DE LA CLASE EN FORMATOS ONLINE Y PRESENCIAL | 66 |
| 5.1. La programación y preparación de clases | 67 |
| 5.2. Recomendaciones para el uso de herramientas prácticas-profesionales en clases teórico-prácticas de planificación urbana | 69 |
| 5.3. El rol del equipo docente | 71 |
| | |
| CAPÍTULO 6 LA ÉTICA EN LA DOCENCIA Y LOS PRINCIPALES DESAFÍOS ÉTICOS A INCORPORAR EN LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN URBANA | 74 |
| 6.1. La ética en la docencia: una primera aproximación | 75 |
| 6.2. La ética en la práctica profesional de la planificación | 76 |
| | |
| CAPÍTULO 7 CIUDADES INCLUSIVAS, JUSTAS Y SOSTENIBLES. AVANZANDO HACIA UNA MEJORA EN LA DOCENCIA DE TALLER DE PLANIFICACIÓN URBANA EN CHILE, LATINOAMÉRICA Y EL MUNDO | 81 |
| | |
| BIBLIOGRAFÍA | 84 |
| ANEXOS | 89 |

ÍNDICE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Cursos teórico prácticos asociados a la enseñanza de planificación urbana en mallas curriculares de universidades latinoamericanas | 20 |
| Tabla 2 Desarrollo de Dimensiones de evaluación docente aplicados en las tipologías de Taller Introductorio | 21 |
| Tabla 3 Desarrollo de Dimensiones de evaluación docente aplicados en las tipologías de Taller de Aplicación | 22 |
| Tabla 4 Desarrollo de Dimensiones de evaluación docente aplicados en las tipologías de Taller de Especialización | 23 |
| Tabla 5 Talleres introductorios de Planificación urbana nacionales e internacionales en relación a contenidos generales | 33 |
| Tabla 6 Taller Instrumentos de Planificación Territorial y Urbana con sus símiles internacionales en relación a contenidos generales | 34 |
| Tabla 7 Taller Planificación Urbana Estratégica con sus símiles internacionales con relación a contenidos generales | 35 |
| Tabla 8 Resultados de aprendizaje según talleres introductorios, aplicación o especialización en base a programas nacionales e internacionales | 37 |
| Tabla 9 Ejemplo de cronograma de cursos mediante uso de <i>syllabus</i> para taller de introducción | 40 |

ÍNDICE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 Dimensiones aplicadas en evaluación docente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje | 19 |
| Figura 2 Ejercicio de trayectoria y secuencia formativa en contexto de Talleres de Planificación Urbana | 25 |
| Figura 3 Diagrama de vinculación de los principios orientadores para una docencia de calidad | 29 |
| Figura 4 Alineamiento constructivo del proceso de enseñanza-aprendizaje | 30 |
| Figura 5 Componentes para considerar en la redacción de un resultado de aprendizaje | 36 |
| Figura 6 Metodología pedagógica de taller y estrategias didácticas que lo configuran | 47 |
| Figura 7 Congruencia entre aplicación de material didáctico y tipos de talleres de la disciplina de planificación urbana | 50 |
| Figura 8 Orden y tipos de evaluaciones para medir el conocimiento incremental en talleres de planificación urbana | 54 |
| Figura 9 Matriz de congruencia entre la aplicación de los ejemplos de rubricas de evaluación y las competencias a evaluar por tipo de taller | 60 |
| Figura 10 Modelo de retroalimentación de Aprendizaje | 62 |
| Figura 11 Canvas UC para coordinación y orden del material de clase | 68 |
| Figura 12 Uso One Drive para coordinación y orden del material de clase | 69 |

GLOSARIO DE TÉRMINOS

Cátedra | Exposición del docente respecto a la materia del curso. Se basa en bibliografía actualizada y pertinente a la temática de estudio dirigida a un público amplio.¹

Ciudad | Espacio que se configura desde su arista social y física en la cual se establece el asentamiento de una comunidad. En ella se efectúan actividades y vocaciones políticas, administrativas, culturales y económicas.

Curso | Clase que se dicta en la Universidad y forma parte de un programa de estudios de una carrera.²

Diseño Urbano | Creación de espacios colectivos que incorpora disciplinas como el diseño, arquitectura y geografía. Estos espacios están ajustados a un programa urbanístico que tiene como objetivo final, la expresión morfológica o compositiva de factores culturales, políticos, socioeconómicos, entre otros, considerando diversas escalas territoriales.

Libertad de Cátedra | Potestad de los académicos para investigar en cualquier área del conocimiento, y emitir opiniones científicamente sustentables en su calidad de miembros de una comunidad universitaria, sin que ello traiga sanciones de ninguna especie por parte del Estado, de las autoridades universitarias ni de los propios pares.³ Lo anterior no determina las metodologías aplicadas, siempre y cuando se enmarquen en los valores de la institución y prevalezca el respeto universal a la comunidad.

Metodología de enseñanza-aprendizaje | Punto de unión entre los conocimientos del docente y/o experto y el impacto sobre los aprendizajes de los estudiantes, en el que prevalece el enfoque centrado en la experiencia del estudiante mediante un aprendizaje activo, participativo y significativo que considera sus conocimientos previos y diversidad.

Organización de la Enseñanza | Planificación de las clases en relación con los resultados de aprendizaje, los contenidos, las evaluaciones, las metodologías docentes y los recursos disponibles para generar aprendizajes profundos en el proceso formativo de los estudiantes.

Planificación | Proceso de toma de decisiones de manera sistemática y conjunta para obtener un marco estratégico que permita idear una visión y misión en común considerando factores tanto internos como externos.

1 Bergamini, K. et al. (2022) Exploraciones Urbanas Territorio Sustentable: Manual para la enseñanza de sustentabilidad urbana como formación general en educación superior mediante estrategias de aprendizaje activo. <https://estudiosurbanos.uc.cl/libro/manual-exploraciones-urbanas-territorio-sustentable/>

2 Pontificia Universidad Católica de Chile. Dirección de personas (2023). Manual para unidades académicas.(p.5). Recuperado de: https://registrosacademicos.uc.cl/wp-content/uploads/2023/03/Manual_ProgramacionAcademica.pdf

3 Recuperado de insumos y definiciones UC <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/59144/La%20noci%C3%B3n%20de%20libertad%20de%20c%C3%A1tedra.%20Elementos%20para%20su%20configuraci%C3%B3n%20contempor%C3%A1nea.pdf?sequence=1>

Planificación Urbana | La planificación urbana es una disciplina que busca mejorar el bienestar de las personas y sus comunidades mediante el desarrollo de ciudades más equitativas, saludables, eficientes y atractivas para las generaciones presentes y futuras.

Planificación Urbana Estratégica | Enfoque de la disciplina de la planificación urbana desde el cual se determina un proyecto común de desarrollo de ciudad, destacado por la sistematización, co-creación y participación integral de los actores que componen la sociedad desde sus diversos sectores: público, privado y sociedad civil.

Planificación Urbana Integrada | Materialización de la disciplina de la planificación urbana, ya que mediante instrumentos de planificación territorial se plantea una imagen que supone una articulación institucional de políticas, leyes, planes y programas a través de la cohesión de una diversidad de actores.

Planificación Territorial | Proceso interdisciplinar que gestiona necesidades y acciones sobre espacios geográficos y territorios específicos.⁴

Programa de curso | Contenidos y aprendizajes relevantes de la asignatura. En él se detallan las evaluaciones a lo largo del desarrollo del curso y los insumos bibliográficos atingentes a la disciplina de estudio.⁵

Syllabus | Organización esquemática de las clases en relación con las actividades, contenidos y aprendizajes relevantes para una asignatura. Su función es dar a conocer previamente las evaluaciones y contenidos para asegurar que los estudiantes cumplan con los aprendizajes esperados dispuestos en él.

Taller | Cátedra práctica realizada por el/la docente donde los estudiantes aplican conocimientos teóricos. Se caracteriza por clases expositivas y sesiones de trabajo en grupo. En distintos países de América Latina se usa el concepto de Laboratorio, workshop o Estudio.

Territorio | Manifestación de un concepto o idea en un espacio geográfico correspondiente, generalmente, a la delimitación de una superficie de la tierra.⁶

Trayectoria formativa | Conjunto de experiencias y acontecimientos vividos a lo largo de la formación profesional enmarcadas en la estructura del currículum de la carrera de estudio.

4 Definición a partir del Instituto de Geografía de la Universidad San Francisco de Quito. Más información en <https://www.institutodegeografia.org/planificacion-territorial/>.

5 Rohlehr, B. A. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. Autor. Recuperado de : https://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Temas_Transversales_ITT/ITT_095.pdf

6 Bergamini, K. et al. (2022) Exploraciones Urbanas Territorio Sustentable: Manual para la enseñanza de sustentabilidad urbana como formación general en educación superior mediante estrategias de aprendizaje activo. (p.7) Recuperado de: <https://estudiosurbanos.uc.cl/libro/manual-exploraciones-urbanas-territorio-sustentable/>

ACRÓNIMOS

ALEUP | Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación

CDDOC o CDDOC UC | Centro de Desarrollo Docente UC

Covid-19 | Enfermedad de Coronavirus Sars-Cov-2

IPT | Instrumento de Planificación Territorial

UC o PUC | Pontificia Universidad Católica de Chile

AGRADECIMIENTOS

El equipo de trabajo de este manual desea agradecer a la Vicerrectoría Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile por el financiamiento a través del Fondo para la Mejora y la Innovación en la Docencia (FONDEDOC) 2023. Es importante destacar que este fondo permitió indagar aún más respecto del aprendizaje activo y su implementación en contextos presenciales y online, así como profundizar la enseñanza de planificación urbana y difundir estos conocimientos y aplicaciones a otras universidades del país.

También, de forma especial, agradecemos a todo el equipo de profesionales del Centro de Desarrollo Docente UC (Cddoc), en especial a Fernanda Penela Quinteros, quien nos acompañó y ayudó durante todo el proceso de confección y discusión del manual.

Por su parte, queremos agradecer a los docentes del Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC y docentes pertenecientes a la ALEUP, quienes revisaron el manual e hicieron aportes sustantivos para su edición final, congregando así, un insumo sustancial al proceso de enseñanza de Planificación Urbana de carácter Latino e Iberoamericano.

Finalmente, queremos agradecer a los y las estudiantes y egresados que participaron en el proceso de encuesta, y permitieron identificar brechas y ámbitos para enriquecer el proceso práctico de los talleres de planificación urbana por parte de este manual.

PREÁMBULO

¿Para qué y para quién es este manual?

En el contexto global actual se observan elevadas tasas de urbanización y un crecimiento acelerado de las ciudades. Estos fenómenos visibilizan los problemas derivados de las regulaciones vigentes en la materia, la ausencia de instrumentos efectivos de ordenamiento territorial, las falencias en políticas públicas relacionadas al desarrollo territorial y la falta de planes y proyectos que respondan a distintos niveles espaciales de manera integrada entre las demandas de sus habitantes y las potestades normativas e institucionales existentes. Tales situaciones, más allá de su ámbito específico de incidencia, tienen efectos en el ordenamiento social que se traducen en altos niveles de disparidad, fragmentación, exclusión y falta de posibilidades para sus habitantes. Muchos de estos problemas derivan del crecimiento urbano y demográfico, pero sobre todo de la falta de respuestas en materia de planeación. Dichas respuestas generalmente surgen posterior a los problemas que las provocan, obstaculizando el buen desarrollo de muchos núcleos urbanos y postergando sus oportunidades en múltiples ámbitos.

Un ejemplo de ello es la transformación que han experimentado las ciudades latinoamericanas debido a sus dinámicas en materias de segregación urbana. En ese contexto, es importante observar cómo desde la convergencia de diversas problemáticas (ambientales, políticas, económicas, sociales, culturales, entre otras) se ha ido configurando el cómo se reside y habita la ciudad. Dentro de los factores gatillantes de aquel proceso, se pueden mencionar la movilización social, la emergencia sanitaria por COVID-19, los desastres socio naturales, entre otros eventos particulares de cada país. A partir de estas desafiantes experiencias en materias de planificación, se posicionaron temas propios de la disciplina en la opinión pública, consolidando la importancia del cómo se construye ciudad. Entre estos temas se destacan el derecho a la ciudad, movilidad y transporte seguro, ciudad y género, desarrollo de un territorio coherente con el entorno y medio ambiente incorporando lineamientos de sostenibilidad, regulación del crecimiento de las ciudades y la incidencia de las tecnologías en el proceso de transformación urbana.

La Planificación Urbana es una actividad que articula y media el complejo sistema de relaciones que se establecen entre las diversas disciplinas y la multiplicidad de actores que influyen en el diseño y configuración de las ciudades y asentamientos urbanos. Cada día más universidades en América Latina ofrecen licenciaturas y carreras profesionales para responder a la necesidad de contar con expertos en los distintos ámbitos de la planificación, sea esta urbana, territorial o ambiental. Con ello se reconoce la oportunidad de entregar y complementar el ejercicio urbanístico desde distintas profesiones cuya base disciplinar es esencial para formar un profesional capaz de entender, interpretar y proponer respuestas apropiadas a los desafíos de las ciudades a distintas escalas con el objetivo de mejorar la calidad de vida de sus habitantes y reforzar sus comunidades y entorno material.

El presente manual busca ser una guía docente para quienes imparten los cursos de taller de planificación urbana en educación superior. Esta guía orienta el trabajo docente hacia la integración de los conocimientos disciplinares con miradas interdisciplinarias e intersectoriales de la planificación urbana, a través de la entrega de herramientas que permiten organizar la enseñanza del semestre y las clases, las técnicas para su implementación, las estrategias de evaluación y las formas de vinculación con los/las estudiantes.

El Manual se realizó a partir de la sistematización de experiencias docentes recogidas en el taller de planificación urbana que se encuentra inserto en el plan de estudios de la carrera de Planificador Urbano dictado por el Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales de la Pontificia Universidad Católica de Chile. También se consideran las percepciones de los/las estudiantes y docentes, las experiencias de otros cursos de taller de otras universidades, manuales de planificación urbana y la revisión de pares por parte de expertos en la enseñanza del taller. La sistematización y posteriores recomendaciones se enfocan en consolidar un insumo para docentes de diverso perfil disciplinario que pueden replicar y expandir la organización de la enseñanza, metodologías y procesos evaluativos a diferentes contextos universitarios de todo el país y Latinoamérica para formar profesionales en Planificación Urbana.

¿Qué información contiene este manual?

El manual se compone de siete capítulos. El primer capítulo comprende una mirada general y retrospectiva de la planificación urbana y su enseñanza en un contexto internacional, relevando la sinergia entre la teoría y la práctica en la disciplina de la planificación urbana.

El segundo capítulo aborda la preparación y planificación de los cursos prácticos de taller, los elementos que se deben considerar y destacar de aquel proceso que conlleven una organización de la enseñanza de manera óptima.

Un tercer capítulo corresponde a las estrategias y metodologías de enseñanza para la aplicación del conocimiento y el rol del docente en aquellos procesos involucrados en un contexto de taller.

En el cuarto capítulo se profundiza en las estrategias para evaluar aprendizajes y su alineación constructiva con los objetivos de aprendizaje.

Luego, en un quinto capítulo se entregan recomendaciones generales respecto a cómo abordar un curso de taller de planificación urbana.

Finalmente, en sus capítulos seis y siete se exponen los desafíos que es necesario considerar como docente en contextos de aprendizaje práctico y una reflexión en torno a la enseñanza grupal y multifactorial en la disciplina de la planificación urbana.

¿Cómo se construyó este manual?

En términos metodológicos, se consideró la aplicación de técnicas mixtas a partir de fuentes secundarias académicas referidas a bibliografía relacionada con la aplicación de talleres nacionales e internacionales y programas de cursos nacionales e internacionales. A ello se sumaron fuentes primarias como encuestas a estudiantes y egresados/as de la carrera de Planificación Urbana en la UC y entrevistas semi estructuradas a docentes que han impartido los talleres de la carrera de Planificación Urbana en la UC.

Posterior al análisis de las fuentes secundarias y primarias, se propuso realizar una actividad de discusión denominada focus group con evaluadores pares. En esta reunión se invitó a docentes y académicos nacionales e internacionales (algunos pertenecientes a ALEUP) de la disciplina y carreras relacionadas.

A continuación, se presentan las herramientas utilizadas para la construcción de este manual.

1. Fuentes secundarias de información

Se consultaron libros y artículos académicos asociados a temáticas de pedagogía, metodologías de enseñanza, herramientas de aplicación teórico-prácticas de talleres en la disciplina de planificación urbana o similares, tanto para casos europeos y latinoamericanos. En términos específicos, se consultaron 29 documentos necesarios para definir la planificación, su disciplina, talleres, aspectos docentes y programación de los cursos, implementación de metodologías y evaluaciones, herramientas de apoyo online, relación con estudiantes y aspectos éticos para el docente. Además, se analizaron 38 programas de talleres de planificación urbana provenientes de referentes internacionales.

2. Fuentes primarias de información

· Encuesta a estudiantes y egresados

La aplicación de una encuesta a través de Survey Monkey consideró un universo de 44 estudiantes y egresados de la carrera de Planificación Urbana en la Pontificia Universidad Católica. El cuestionario incluyó 31 preguntas divididas en 3 secciones que abordaron cinco puntos fundamentales asociados a: metodologías de enseñanza, programación de la enseñanza, aplicación del conocimiento, evaluación y retroalimentación de estudiantes y relación docente-estudiante. También se consultó respecto a la pertinencia o conocimientos de manuales para talleres de planificación urbana.

· Entrevistas semiestructuradas a docentes

La aplicación de entrevistas online mediante la herramienta Zoom permitió consultar un total de 7 docentes, 3 profesoras y 4 profesores que han impartido al menos uno de los talleres de planificación que considera la malla curricular de la carrera en la UC. En términos de datos, la entrevista se estructuró en 15 preguntas divididas en 3 momentos. El primer momento abordó una introducción y detalles profesionales del académico, un segundo momento se definió a partir de la identificación de metodologías y organización de la enseñanza, aplicación del conocimiento, evaluación, retroalimentación y relación con los estudiantes. Finalmente, se definió un tercer momento según la pertinencia de un manual para los talleres de planificación urbana.

· Focus group con evaluadores pares

Los invitados recibieron previamente el borrador del Manual de Talleres para poder comentar sus contenidos y discutirlos ampliamente con los evaluadores y autores del documento mediante un taller en modalidad online a través de Zoom.

Los criterios para seleccionar a los docentes asistentes se basaron en los siguientes perfiles: 1) docentes que han desarrollado talleres de Planificación Urbana en la UC, 2) docentes con conocimiento en técnicas metodológicas y evaluativas en contexto de talleres, y 3) docentes del extranjero, pertenecientes a universidades del ALEUP que han desarrollado la modalidad de taller en las carreras de Planificación Urbana y afines.

En términos del trabajo realizado, la reunión se estructuró en una introducción del Manual que se prolongó por 25 a 30 minutos, para posteriormente sostener una discusión asociada a los capítulos que constituyen el documento, dividiéndola entre los capítulos 1-2, 3-4, 5-6 y 7, considerando 20 minutos de conversación por cada grupo de apartados. Finalmente, se generó una plenaria de cierre que se extendió por unos 15 minutos.

En esta plenaria participaron 5 personas y moderadores/as pertenecientes al equipo de trabajo de este manual, además de los participantes evaluadores, 2 docentes del Instituto de Estudios Urbanos y 5 docentes de otras universidades de ALEUP.

A partir de la metodología de trabajo y los resultados de análisis de la información obtenida a partir de diversos tipos de fuentes, se elabora un borrador que es revisado por pares expertos, tanto internos (UC) como externos (miembros de la ALEUP) para luego consolidar aquel trabajo en una versión que es sometida a un proceso de validación experta.



CAPÍTULO 1

Presentación

CAPÍTULO 1 | PRESENTACIÓN

En este capítulo se aborda la planificación urbana como disciplina profesional, profundizando en su entendimiento y su encuadre a nivel internacional y nacional. De manera posterior, a lo largo del capítulo se profundiza respecto de su enseñanza en el contexto de la educación superior, y la importancia de esta para formar profesionales adecuados para las ciudades contemporáneas y futuras. Finalmente, se entrega una orientación al público objetivo de este manual.

1.1. La Planificación Urbana en la educación universitaria de América Latina: ¿Una disciplina nueva?

La planificación urbana puede ser entendida como una disciplina que tiene como función principal responder a las problemáticas que impone el desarrollo de las nuevas configuraciones urbanas (Krueckeberg, 1995), ordenando el crecimiento y desarrollo de las ciudades como entidades de concentración de población y actividades económicas (Ward, 2018).

A partir de lo anterior y considerando el explosivo e inusitado crecimiento de las ciudades, se ha convertido en un imperativo que los planificadores urbanos se vean enfrentados a una toma de decisión determinada, en cada contexto, por el equilibrio entre el crecimiento económico, la protección medioambiental y la justicia social (Campbell, 1996).

Hay quienes aseveran que el crecimiento acelerado de las ciudades supone un reto para los planificadores, ya que el espacio urbano se ve afectado por diferentes factores de alta complejidad, tales como factores climáticos, migraciones, seguridad (Sarmiento, 2023), así como también por disparidades sociales, socioeconómicas e infraestructura para transporte privado, generando fragmentación urbana (Kulloock, 2010). De esta manera, el planificador urbano debe equilibrar adecuadamente los alcances (normativo e indicativo) de la planificación, entendiendo que actualmente los procesos de transformación urbano-territorial son inducidos por el Estado, el mundo privado e incluso por la sociedad civil organizada con el apoyo de la academia.

En ese sentido, la forma de entender la planificación urbana como una micro gestión de instrumentos normativos y financieros a corto plazo que no piensa en los futuros urbanos se ha ido transformando en una planificación urbana estratégica que entrega una perspectiva de largo plazo, más equilibrada y transversal para responder al crecimiento de las ciudades (Barton, 2006).

Todos los factores de tipo natural y contextual, como los procesos migratorios y la seguridad mencionados anteriormente, que involucran la planificación urbana como transformaciones continuas del espacio urbano hacen que la enseñanza universitaria no pueda quedar ajena, puesto que el aprendizaje del urbanismo se recrea en función de estos mismos (Sarmiento, 2023).

La educación superior de planificación urbana en el contexto latino e iberoamericano tuvo una formación inicial en los programas de arquitectura e ingeniería, consolidándose como programas de postgrados en la década de 1960 de acuerdo con Valenzuela y Demerutis (2023). Los mismos autores plantean que, desde

entonces, la oferta educativa para la formación de planificadores urbanos aumentó significativamente, integrándose en países como Argentina, Perú, Chile, Colombia, Brasil, México, incluyendo los casos de España y Portugal (Valenzuela & Demerutis, 2023).

De esta manera, la investigación urbana y territorial se percibe de manera constante desde 1970 como se evidencia en el contexto chileno y en América Latina donde se crearon especialidades y estudios de postgrados con diversos nombres para responder a los procesos de urbanización que fueron presentándose en cada país (Sauza & Sevilla, 2023).

Un punto que potenció la educación universitaria en países latinoamericanos, así como la identificación de distintos métodos para su aplicación y puntos de conversión entre los distintos programas del área geográfica, fue la creación de la Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación (ALEUP, 1999) la cual tiene como fin intercambiar conocimientos respecto a la metodología, contenidos y aprendizajes de la disciplina tanto entre docentes como estudiantes.

Es así como ante la creación de especialidades asociadas al estudio de las transformaciones urbanas y los convenios para el aprendizaje de las disciplinas, los profesionales de la planificación urbana han debido enfrentarse a la realidad urbana desde una mirada y puesta en práctica que considere la interdisciplina como un trabajo en conjunto con otros profesionales, e individualmente, en un problema de diseño urbano (Neuman, 2015).

1.2. Cursos prácticos de Planificación Urbana: ¿Qué entendemos por taller y cómo funcionan?

De acuerdo con la literatura, la educación entorno a la planificación urbana debe considerar una serie de criterios para el cumplimiento y crecimiento gradual de la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes. En función de ello, Neuman (2015), de acuerdo con casos de estudios europeos y americanos, plantea que para una educación colaborativa e integral deben considerarse 8 factores:

1. **Multidisciplinar:** Implica el trabajar juntos de forma simultánea.
2. **Multi-escala:** Lidar con las múltiples escalas territoriales implicadas en el caso de estudio, abordadas de manera simultánea tal y como se comportan en el contexto urbano de análisis.
3. **Aprendizaje basado en problemas:** Los estudiantes deben enfrentar problemas del mundo real.
4. **Integrativo:** Se debe tener la capacidad de sintetizar escalas, intereses, disciplinas, teorías y métodos.
5. **Sinergia:** Se logra cuando los participantes comparten y aprenden desde el reconocimiento de otras perspectivas, lenguajes, métodos y disciplinas.
6. **Conocimiento local:** Interacción con la población y el territorio de estudio.
7. **Contexto:** Factores globales y regionales que afectan las condiciones locales.
8. **Sustentabilidad:** Aumentar el valor en todos los ámbitos desde una visión a largo plazo.

Lo expuesto supone que los talleres, dentro de la planificación urbana, configuran un rol primordial en la aplicación de aquellos criterios, consolidándose en clases prácticas que encarnan la práctica del futuro profesional y se instauran como espacios enriquecedores donde el objetivo de aprendizaje se cumple cuando los estudiantes reflexionan sobre la planificación urbana. Se expresa en Ecuador, donde la enseñanza debe centrarse en múltiples y variadas estrategias y herramientas de análisis, que permitan interpretar la realidad y proponer soluciones con la rigurosidad técnica entregada (Pauta et. Al, 2019) adecuándose a sus contextos sociales, políticos, culturales y económicos.

Cabe destacar que los cursos de taller en el contexto de algunos casos latinoamericanos e Iberoamericano pueden considerar el nombre de taller, estudio, laboratorio, workshop, teniendo como fin la transmisión del conocimiento al estudiante por parte del maestro, dando solución a un problema urbano mediante el desarrollo de un proyecto específico (Valenzuela & Demerutis, 2023).

Las clases teórico-prácticas se plantean bajo la colaboración colectiva del estudiantado, analizando una problemática establecida mediante un caso de estudio que cumpla con las condiciones de los contenidos abordados en la cátedra. Además, debe enfocarse en la identificación y diagnóstico de factores condicionantes adecuados, que brinden directrices suficientes para proponer soluciones integradoras, sinérgicas y sustentables.

Es así como en la enseñanza de la planificación territorial, el workshop o taller es una forma de refuerzo, postulándose como un espacio académico que permite profundizar, incorporar y aplicar los conocimientos y competencias adquiridos en casos reales, identificando problemas y buscando soluciones en equipos interdisciplinarios (Sauza & Sevilla, 2023).

En términos prácticos, se puede hablar de cátedras que puedan sintetizar los conocimientos adquiridos en cursos teóricos y aplicarlos en una interacción cíclica entre estudiantes y docentes, usando una importante cantidad de horas semanales suficientes para profundizar en problemas y casos de estudios.

Considerando lo expuesto para fines de este manual y como parte del análisis de una muestra de programas de estudio en Planificación Urbana de instituciones afiliadas al ALEUP, instituciones europeas y de la UC, se realizó una comparación por medio de las cinco dimensiones de evaluación docente aplicados en la UC. Estas dimensiones están relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje basado en los principios de calidad de la docencia en contextos de educación superior: 1) Aplicación del conocimiento; 2) Organización de la enseñanza; 3) Metodología de Enseñanza-aprendizaje; 4) Retroalimentación a los estudiantes y 5) Relación con los estudiantes (véase Figura 1).

Figura 1 | Dimensiones aplicadas en evaluación docente relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje

| APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO | ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA | METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE |
|---|--|--|
| Evalúa la medida en que los docentes aplican sus conocimientos en la sala de clases a través de recursos pertinentes, utilizando ejemplos y presentando nueva información relativa a los temas del curso. | Evalúa cómo realizaron los docentes una adecuada organización de los cursos con actividades apropiadas y una correcta y directa coordinación de ayudantías, actividades prácticas y laboratorios cuando ellos existen. | Evalúa la medida en que los docentes crearon las oportunidades para que los estudiantes aprendan de modo activo y participativo durante el desarrollo de los cursos. |
| RETROALIMENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES | RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES | |
| Evalúa la medida en que los docentes evaluaron y retroalimentaron a sus estudiantes de modo frecuente y oportuno, según criterios claros y conocidos por todos los alumnos. | Evalúa la medida en que los docentes se mostraron interesados en el aprendizaje de sus estudiantes, estuvieron accesibles para sus consultas y crearon un clima favorable de respeto y valoración. | |

Fuente: Elaboración propia en base a las dimensiones aplicadas en los procesos de evaluación docente UC.

El análisis y comparación de programas permitió en una primera instancia identificar tres tipologías de talleres en base a la profundización y tratamiento teórico de conceptos: Talleres Introductorios, Talleres de Aplicación y Talleres de Especialización, los cuales se definen de la siguiente manera:

- **Talleres de Introducción:** Cátedra entendida como laboratorio, workshop o taller, con enfoque en el entendimiento de conceptos generales que serán abarcados en el inicio de tales clases, focalizando su aplicación por medio de la resolución de problemas y casos de estudio desde la mitad hacia la finalización del curso.
- **Talleres de Aplicación:** En base a un problema o caso de estudio planteado, ya sea por un docente o por el alumnado, la cátedra gira entorno a su resolución y definición de propuestas considerando las etapas de un proyecto urbano: diagnóstico, definición escenarios, tendencias, propuesta, actores involucrados y gestión del plan.
- **Talleres de especialización:** Considera la resolución de problemáticas de mayor complejidad independiente de su escala, considerando la implicancia de campos disciplinares múltiples, y generalmente, el encargo de una contraparte. Abarca la elaboración de análisis y propuestas específicas con un enfoque sostenible.

A su vez, las tipologías de taller en el marco de los programas analizados tienen distintos niveles de profundización a lo largo de la malla curricular como se puede observar en la Tabla 1, Respecto a los talleres o laboratorios prácticos, se observa al menos un taller dentro de sus mallas curriculares, resaltando dos programas con un aproximado de 10 talleres totales. Además, las cátedras teórico-prácticas en su mayoría tienen un carácter de aplicación, observándose como el término medio entre conocimientos introductorios y especializaciones.

Tabla 1 | Cursos teórico prácticos asociados a la enseñanza de planificación urbana en mallas curriculares de universidades latinoamericanas

| PAÍS | UNIVERSIDAD | N° TALLERES O LABORATORIOS PRÁCTICOS | TIPOLOGÍA DE TALLER | | |
|------------|---|--------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|
| | | | INTRDUCCIÓN | APLICACIÓN | ESPECIALIZACIÓN |
| Chile | Pontificia Universidad Católica de Chile | 3 | 1 | 1 | 1 |
| México | Universidad Autónoma de Juárez | 6 | 3 | 1 | 2 |
| | Universidad Autónoma de Sinaloa | 1 | 0 | 1 | 0 |
| | Universidad de Guadalajara | 12 | 1 | 5 | 6 |
| Venezuela | Universidad Simón Bolívar | 11 | 3 | 5 | 3 |
| Eslovaquia | Slovak University of Technology de Bratislava | 4 | 1 | 2 | 1 |

Fuente: Elaboración propia en base a programas y *syllabus* de las casas de estudio seleccionadas.

Por su parte, los talleres aplicativos y de especialización constituyen el núcleo de la trayectoria y conformación de la malla curricular. En este contexto, se identificaron similitudes entre los programas y sus respectivos talleres clasificados entre introductorios, aplicativos y de especialización basándose en la aplicación de las cinco dimensiones de evaluación docente.

Los talleres introductorios, de manera general, entregan el conocimiento desde módulos teóricos incorporando instancias prácticas en torno a los conceptos a comprender. Lo anterior, en un contexto en el cual la organización de la enseñanza es altamente estructurada y planificada semana a semana. Esto implica la realización de entregas y evaluaciones concretas, además de una guía activa por parte del docente. Aquel rol (co-guía activo docente) conlleva una constante retroalimentación y espacios de consultas individuales y grupales con los estudiantes. Todo ello acompaña la oportuna entrega de rúbricas de evaluación enfocados en el proceso evaluativo de las actividades del taller (véase Tabla N°2).

Tabla 2 | Desarrollo de Dimensiones de evaluación docente aplicados en las tipologías de Taller Introductorio

| TIPO DE TALLERES O LABORATORIOS PRÁCTICOS | LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE A ANALIZAR POR PROGRAMA | | | | |
|---|---|--|---|---|---|
| | APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO | ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA | METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA / APRENDIZAJE | EVALUACIÓN Y RETRO-ALIMENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES | RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES |
| TALLER INTRODUCTORIO | De manera regular los docentes de los talleres introductorios entregan conocimiento mediante módulos teóricos y luego en módulos prácticos mediante debates conceptuales y referenciales, junto a revisiones de los avances del trabajo práctico. Dependiendo del enfoque de la casa de estudio, el módulo práctico se complementa con insumos de lecturas y seminarios. Los conceptos son de manejo básico y la aplicación de este concepto es gradual y concreto. | Se determinó que la organización de la enseñanza en esta etapa está ampliamente estructurada. La planificación se realiza semana a semana e incluye tanto las expectativas del cumplimiento de los resultados de enseñanza general como objetivos puntuales del curso. Las clases iniciales se concentran en comprender conceptos claves y entrega de teoría indispensable. Las clases intermedias van acompañadas de tareas cotidianas concretas que mezclan teoría con encargos prácticos. Las clases finales se pueden desarrollar bajo dos enfoques: a) Desarrollo final y conclusión del concepto b) revisión y cierre de encargo semanal o evaluación cercana. | Dentro de las metodologías para medir el aprendizaje se encuentran trabajos en clases, trabajo de campo y seguimiento por parte del docente de las actividades y trabajos. Estas son metodologías que esperan un trabajo incremental acorde al avance grupal y la organización de la enseñanza del grupo. A su vez, fue posible observar que proponen objetivos por competencia y se detallan las habilidades por desarrollar de cada objetivo. | Se proponen revisiones y consultas semanales. Estas evaluaciones son acumulativas y contribuyen al desarrollo del proyecto final. Se destaca un modelo de proceso evaluativo correspondiente a ejercicios de clase, presentaciones, informe final y participación en clase. | Si bien no es expresado textualmente en los programas, se puede distinguir un interés y vocación del docente en el aprendizaje mediante un rol activo de líder y guía intelectual en los módulos teóricos e instancias de recomendaciones en las presentaciones solicitadas a los alumnos a lo largo de la cátedra. |

Fuente: Elaboración propia en base análisis de congruencia entre programas.

En los talleres aplicativos el proceso de enseñanza-aprendizaje se lleva a cabo mediante módulos prácticos con guía teórica. Se espera un mayor manejo conceptual, por lo tanto, se refuerzan las herramientas técnicas y las habilidades transversales acordes al perfil de egreso. El contexto de la organización de la enseñanza se destaca por ser semi – estructurada, si bien se planifica semana a semana, se incorpora la flexibilidad necesaria para ajustar contenidos a medida que se avanza en los encargos intermedios, trabajo de campo y actividades colectivas. El docente toma un rol intermedio entre co-guía y figura consultiva.

A pesar de ello, las instancias de evaluación y sistema de retroalimentación se mantiene. Es primordial una constante retroalimentación y espacios de consultas individuales y grupales con los estudiantes. En este escenario, al igual que en los talleres introductorios, se destaca la oportuna entrega de rubricas de evaluación enfocados en el proceso evaluativo.

Tabla 3 | Desarrollo de Dimensiones de evaluación docente aplicados en las tipologías de Taller de Aplicación

| TIPO DE TALLERES O LABORATORIOS PRÁCTICOS | LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE A ANALIZAR POR PROGRAMA | | | | |
|---|--|---|--|---|---|
| | APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO | ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA | METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE | EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES | RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES |
| TALLER DE APLICACIÓN | De manera regular, los docentes entregan conocimiento mediante módulos prácticos con guía teórica. Se espera un desarrollo en conjunto de las etapas del plan a realizar y una culminación de cada etapa de manera individual. Lo anterior, acompañado con actividades prácticas concretas y acotadas, los resultados de esta actividad son de mediano plazo, algunas veces son resultados inmediatos que se deben presentar o discutir en la misma clase y otras veces se complementan con encargos de un periodo de realización extendido. | La organización de la enseñanza en esta etapa es semi estructurada. Se planifica de manera general semana a semana, dando espacio a la flexibilidad de dedicación a diversos módulos dependiendo del avance práctico de la clase. Las clases iniciales se concentran en la comprensión gradual de conceptos claves y entrega de teoría indispensable. Las clases intermedias van acompañadas de encargos prácticos. Las clases finales se desarrollan en base al avance y conclusión del encargo final. | Encargos o evaluaciones periódicas (semana a semana), presentación de conocimientos teóricos (lecturas y/ seminarios). Las horas del curso se dividen en clases directas e indirectas (consultas o trabajo en terreno) + un porcentaje de la defensa del proyecto del estudiante. Las horas directas con el docente son uno a uno. | Se propone un intercambio entre docente y estudiante en el avance del proyecto. Además, se proponen entregas o evaluaciones intermedias acumulativas que se dividen en la elaboración de un Plan. | El rol del docente como guía del proceso de elaboración del producto final es menor al taller introductorio. Sin embargo, conserva una estructura similar respecto a las horas exclusivas entre el docente y el estudiante como también en la distribución horaria se contemplan horas de seguimiento, consultorías, y desarrollo conjunto. |

Fuente: Elaboración propia en base análisis de congruencia entre programas.

Por último, en los talleres de especialización, los estudiantes trabajan en módulos prácticos con guía teórica en base a un desarrollo guiado de las etapas del plan y/o caso de estudio a realizar. El contexto de la organización de la enseñanza se destaca por tener una planificación general de los contenidos y las expectativas de los resultados de aprendizaje semana a semana. La flexibilidad, en aquel escenario, se vuelve central para ajustar los avances individuales en los encargos intermedios, trabajo de campo y actividades colectivas. En este caso, el docente asume un rol consultivo. A pesar de ello, las instancias de evaluación y sistema de retroalimentación se mantienen ya que es primordial una constante retroalimentación y espacios de consultas individuales y grupales con los estudiantes. En este escenario, al igual que en los talleres introductorios y aplicativos, se destaca la oportuna entrega de rubricas de evaluación enfocados en el proceso evaluativo.

Tabla 4 | Desarrollo de Dimensiones de evaluación docente aplicados en las tipologías de Taller de Especialización

| TIPO DE TALLERES O LABORATORIOS PRÁCTICOS | LINEAMIENTOS DE EVALUACIÓN DOCENTE PARA ANALIZAR POR PROGRAMA | | | | |
|---|---|--|--|--|---|
| | APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO | ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA | METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE | EVALUACIÓN Y RETRO-ALIMENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES | RELACIÓN CON LOS ESTUDIANTES |
| TALLER DE ESPECIALIZACIÓN | La aplicación del conocimiento en este taller se concreta mediante la realización de módulos prácticos por parte del docente en base a un desarrollo teórico guiado de las etapas del plan a realizar y una culminación de cada etapa de manera individual. Lo anterior, está acompañado con la realización de actividades prácticas concretas y acotadas, acompañamiento del proceso de elaboración del proyecto e instancias directas de dialogo y retroalimentación. | Tiene contemplado una dedicación menor de horas semanales. El proyecto de trabajo - estudio está dividido en horas de trabajo directo e indirecto con el docente. El trabajo indirecto conlleva un mayor número de horas (preparación individual del alumno, pero con co-guía del docente). Las horas directas se basan en dialogo, discusión del proyecto y el desarrollo progresivo de este. Se ven todas las etapas del plan. El plan de estudio se divide en una introducción de los contenidos, trabajos de consultas dependiendo de la etapa del plan y una etapa final de realización del proyecto. | Encargos o evaluaciones periódicas (semana a semana), presentación de conocimientos teóricos (lecturas y/ seminarios). Se potencia el desarrollo de habilidades blandas que acompañen el avance técnico de las circunstancias. | No tiene numerosas evaluaciones. Las evaluaciones son acotadas y en base a encargos semanales e intermedios. Considera consultas y trabajo en clase. La retroalimentación es permanente, el docente tiene un rol consultivo y presencial mayoritario. Las evaluaciones se llevan a cabo en dos modalidades: 1) intermedias de media complejidad: una a la mitad del curso. 2) Evaluaciones finales de mayor complejidad, previo a la defensa final del proyecto. | El rol del docente como guía del proceso de elaboración del producto final es menor a los talleres previos. El docente tiene una mayor presencia de manera consultiva y de seguimiento del desarrollo del proyecto mismo en un rol de co-guía activo. |

Fuente: Elaboración propia en base análisis de congruencia entre programas.

1.3. Cursos de taller de Planificación Urbana: trayectoria y enfoque a lo largo de la secuencia formativa de aprendizaje

En este manual se considera como taller (workshop, laboratorio entre otros) la cátedra práctica realizada por el/la docente orientada a la aplicación de conocimientos teóricos por parte de los estudiantes. Se caracteriza por clases expositivas y sesiones de trabajo. Por consiguiente, en los cursos de taller, en la disciplina de planificación urbana, existe una tensión constante entre la entrega teórica y la aplicación de esta en escenarios académicos y profesionales. Gelpi et. al (2018) mencionan que la integración de la investigación teórica y el trabajo práctico brinda nuevos desafíos generando experiencias innovadoras y transdisciplinarias necesarias para romper la monotonía del aula. Lo anterior, resulta en sobreponerse a las barreras de la academia y alejarse de los enfoques tecnicistas que crean una brecha entre la percepción y la vivencia de las ciudades por parte de diversos actores (docentes, estudiantes, profesionales del sector público y privado, sociedad civil, entre otros). Por ello, la metodología teórico-práctica que otorga el formato de taller en la disciplina de la planificación urbana es esencial tanto para la trayectoria formativa del estudiante como en el ejercicio profesional futuro.

A partir de la revisión de programas de talleres y *syllabus* internacionales referenciales que contienen como núcleo la realización de talleres, se evidencia que aquellos programas que cuentan con una secuencia formativa definida y con programas estructurados en base a una organización de la enseñanza enfocada en un desarrollo incremental de habilidades transversales, poseen una mejor distribución de la trayectoria y formación académica. De manera similar, se identificó que gran parte de las universidades realizan entre uno o dos cursos introductorios, luego avanzan hacia talleres de mayor complejidad o de «Aplicación», continuando con talleres de especialización o con encargos de aplicación técnica específica y culminan con un producto concreto que refleja el ejercicio profesional.

A su vez, las tareas asignadas también conllevan un desarrollo incremental de habilidades. Estas tareas transitan desde trabajos individuales en los talleres introductorios hacia trabajos grupales en los talleres de aplicación y de especialización, con metodologías que aseguran de manera paralela un desarrollo de habilidades y aprendizajes tanto individuales como colectivos.

A modo de ejemplo, se postula un prototipo de trayectoria y secuencia formativa en la Figura 2, en base a la cantidad promedio de los cursos de taller observados previamente en la Tabla 1.

Figura 2 | Ejercicio de trayectoria y secuencia formativa en contexto de Talleres de Planificación Urbana

| Año 1 <i>Ciclo Básico Común</i> | Año 2 | Año 3 | Año 4 | Año 5 | Año 6 | Año 7 |
|------------------------------------|-------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------|
| Contenido Teórico | Contenido Teórico | Contenido Teórico | Contenido Teórico | Contenido Teórico | Contenido Teórico | Proyecto de Título |
| Contenido Teórico | Contenido Teórico | Contenido Instrumental | Contenido Instrumental | Optativo Interdisciplinario | Taller de Especialización II | |
| Contenido Teórico | Contenido Instrumental | Contenido Instrumental | Taller Aplicativo II | Taller Aplicativo III | Taller de Especialización III | |
| Contenido Instrumental | Contenido Instrumental | Taller Aplicativo I | Optativo Interdisciplinario | Taller de Especialización I | Optativo Interdisciplinario | |
| Taller Introductorio I | Taller Introductorio II | Optativo Interdisciplinario | Optativo Interdisciplinario | Práctica/ Internship I | Práctica/ Internship II | |

Fuente: Elaboración propia en base a programas referentes.

Por otro lado, se observó la incorporación de metodologías a utilizar a medida que se avanza en la trayectoria formativa. En los cursos de taller introductorios, las metodologías a utilizar se centran en exposiciones teóricas por parte de los docentes, ensayos y discusiones de literatura, ejercicios prácticos, estudio de referentes de casos y posterior análisis de estos para finalizar en presentaciones y seguimiento activo de los estudiantes.

Esta dinámica se enriquece con mayores metodologías en cursos de taller aplicativos, en los cuales se destacan metodologías como clase invertidas, investigación y análisis individual e instancias alternas de grupos de trabajo, sesiones de discusión, terreno (visita de campo), exposiciones y habilidades técnicas de dibujos y construcción de maquetas. Finalmente, en los cursos de especialización se incorporan metodologías como investigación en grupos de trabajo, sesiones de discusión, exposiciones y elaboración de informes escritos de proceso y resultados.

1.4. Estudiantes de los cursos de Planificación Urbana: la riqueza de la interdisciplinariedad

El carácter interdisciplinario de la planificación urbana es una pieza angular evidenciada desde la formación general de los programas curriculares asociados a la disciplina. Esto ocurre porque el estudiante cuenta con conocimientos previos, los cuales se fortalecen con la experiencia de conocer los territorios logrando extrapolar esas vivencias hacia los casos de estudio planteados y asociar los conceptos teóricos aprendidos (Sarmiento, 2023).

Todo esto tiene mayor definición en los programas curriculares de posgrado, donde los estudiantes cuentan con conocimientos previos desde sus diferentes disciplinas de formación general, aportando a la propuesta con enfoque en la planificación (Sauza & Sevilla, 2023).

Cabe destacar que, para el cumplimiento del carácter interdisciplinario en la formación del estudiante, se debe promover la interdisciplinariedad entre los profesores de los talleres o workshops de planificación urbana (Sauza & Sevilla, 2023). En ese aspecto, el profesor debe «tratarse de un experto en el tema, pues es un actor fundamental para consolidar el desarrollo del taller, además, debe estar en capacidad de promover la internacionalización del programa» (Sarmiento, 2023).

Desde otra arista, referida a los actores involucrados en las transformaciones de los territorios, más allá del propio profesional, estado y privados, la participación de comunidades locales propone que los estudiantes y urbanistas integren no solo las disciplinas involucradas en el estudio de los conflictos urbanos, sino también conocimientos no académicos o científicos derivados de los actores locales del territorio, aplicando identificación de grupos de interés, anzas, ente otros (Rosales Pérez & Gutierrez Chaparro, 2023).

De esta manera se potencia una variada gama de capacidades y habilidades individuales adquiridas mediante la activación de conocimientos previos aplicados en los talleres de planificación urbana, brindando una amalgama de conocimientos y herramientas a utilizar, retroalimentar y potenciar por sus pares y por los docentes. En este sentido, existe la dualidad del perfil esperado del estudiante de planificación urbana y su ruta de aprendizaje individual.

De esta manera, el estudiante de planificación urbana debe incorporar durante su formación académica herramientas asociadas a: 1) creación, levantamiento y procesamiento de datos espaciales; 2) diagnosticar problemáticas territoriales y urbanas considerando aspectos geográficos, medioambientales, sociales, culturales, entre otros; 3) resolución de problemáticas urbanas en base a identificación de tendencias, escenarios posibles y actores involucrados; y 4) propuestas de carácter multi escalas, que recojan las miradas interdisciplinarias del problema considerando su sostenibilidad en el tiempo.



CAPÍTULO 2

Planificación y Preparación de los
Talleres de Planificación Urbana

CAPÍTULO 2 | PLANIFICACIÓN Y PREPARACIÓN DE LOS TALLERES DE PLANIFICACIÓN URBANA

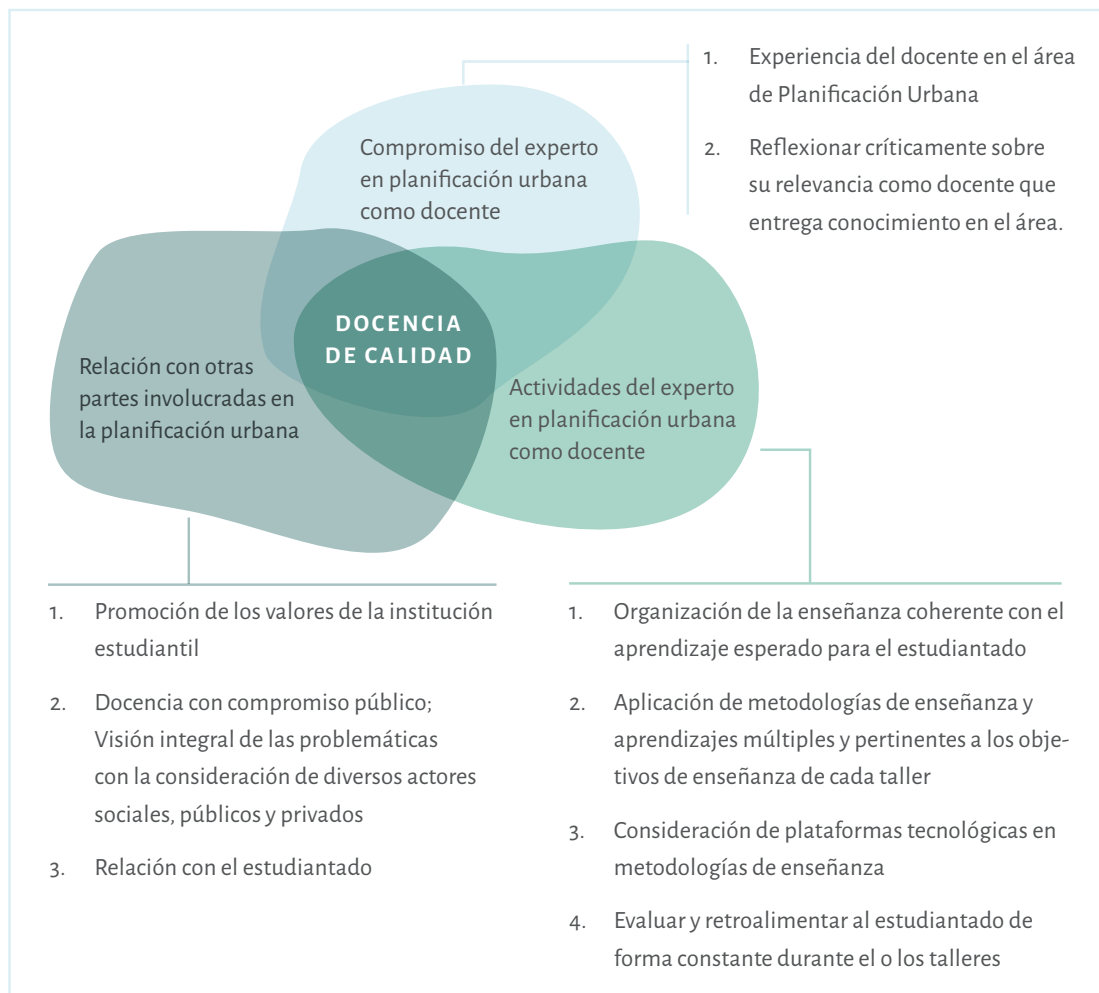
En el presente capítulo, se aborda la preparación y planificación de los cursos prácticos de taller, además de los elementos necesarios a considerar durante este proceso y que conducen hacia una organización de la enseñanza que permite crear un contexto académico óptimo para el estudiante.

Respecto a lo anterior y en función de los principios orientadores postulados por CDDOC (2023d), es importante mencionar que, como todo curso de formación general, los talleres de planificación urbana deben considerar principios articuladores del aprendizaje. Estos principios adaptados a la disciplina son:

1. **Experiencia del docente en el área de la Planificación Urbana.**
2. **Reflexionar críticamente sobre su relevancia como docente que entrega conocimiento en el área.**
3. **Organización de la enseñanza coherente con el aprendizaje esperado para el estudiantado.**
4. **Aplicación de metodologías de enseñanza y aprendizajes múltiples y pertinentes a los objetivos de enseñanza de cada taller.**
5. **Consideración de plataformas tecnológicas en metodologías de enseñanza.**
6. **Evaluar y retroalimentar al estudiantado de forma constante durante el o los talleres.**
7. **Promoción de los valores de la institución estudiantil (ética profesional).**
8. **Docencia con compromiso público: Visión integral de las problemáticas con la consideración de diversos actores sociales, públicos y privados.**
9. **Mantener una relación constante y de respeto con el estudiantado.**

Estos principios se deben centrar en la formación integral de los estudiantes desde el área disciplinar, sin descuidar el desarrollo y promoción de habilidades transversales, actitudes y valores acordes con el perfil de egreso de los y las planificadores/as urbanos, tanto en el contexto nacional como internacional (Véase Figura 3).

Figura 3 | Diagrama de vinculación de los principios orientadores para una docencia de calidad



Fuente: Elaboración propia en base a CDDOC 2023c.

2.1. Presentación del curso

Preparación del curso de taller ¿Qué se debe considerar?

Frank & da Rosa Pires (2021) mencionan que la elaboración del programa de curso, sus contenidos y la pedagogía que se pretende utilizar no pueden verse de manera separada. Ello se vuelve fundamental en un contexto de interdisciplina y transversalidad de problemáticas en el territorio, reflejando una tendencia en la que los docentes han moldeado, facilitado y manejado la inclusión de diversos actores y realidades en los módulos de cursos prácticos con el fin de introducir a los estudiantes a situaciones complejas de planificación y políticas urbanas.

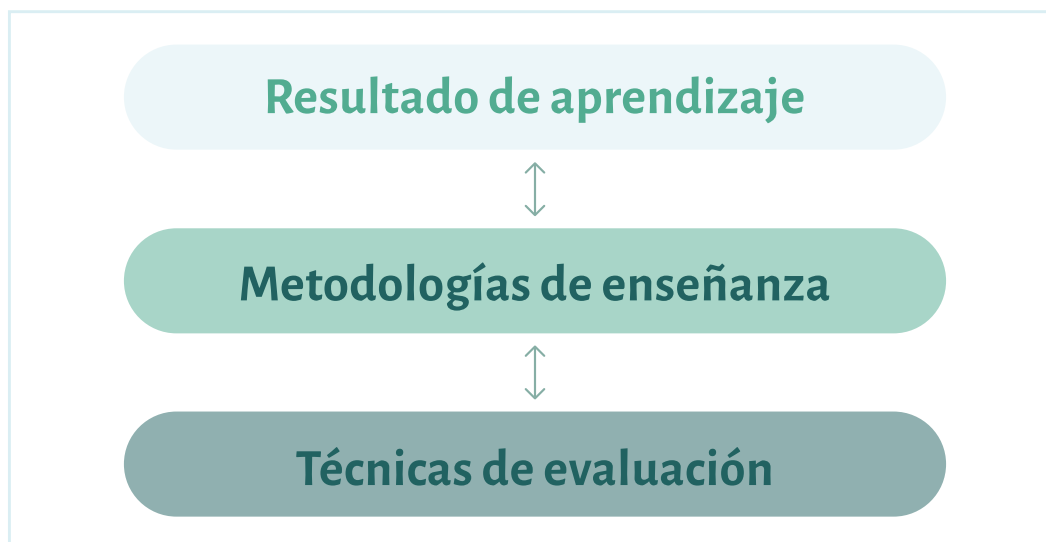
A su vez, y en consonancia con lo planteado por Frank & da Rosa Pires (2021), es importante conocer qué es un programa de curso y una planificación de curso. De acuerdo con los principios orientadores UC, para desarrollar una docencia de excelencia, no basta con el manejo experto de contenidos, sino que esta requiere de una planificación que contenga y genere espacios de aprendizajes profundos. Por lo tanto, a diferencia de programa, el concepto de planificación de curso abarca un proceso de estructuración y detalle de actividades que guían el aprendizaje del estudiantado. De acuerdo con González et Al. (2011), la forma en que se diseña un proceso formativo es un indicador de la calidad de un curso ya que refleja el cómo se enfrentará el estudiantado a aquel proceso de aprendizaje. Se observa también que cuando los docentes se concentran en el aprendizaje de los estudiantes, ellos tratan tales conocimientos con la misma profundidad obteniendo mejores resultados académicos.

De esta forma, como se ha visto en los apartados anteriores, el programa de curso debe considerar una secuencia de contenidos en función a un aprendizaje incremental, pertinente a la definición de expectativas de aprendizaje y, en consecuencia, a las actividades y evaluaciones a realizar.

En relación con lo anterior, el nivel de coherencia entre los resultados de aprendizaje, metodología y evaluación es aquello que define la calidad de un proceso educativo, entendido como alineamiento constructivo (Biggs, 2006).

Conforme con aquello, la coherencia de estos tres componentes debe ser observable en las definiciones de los programas de curso conforme a las disposiciones y sugerencias del CCDOC (2023a) para el diseño de cursos, teniendo como focalización los verbos que definirán los resultados de aprendizajes, distinguiendo estrategias adecuadas de aprendizaje desde un nivel cognitivo, procedimental o actitudinal. Ello es aplicable en contextos generales de educación superior.

Figura 4 | Alineamiento constructivo del proceso de enseñanza-aprendizaje



Fuente: Elaboración propia en base a CDDOC, 2023a.

En vista de los criterios anteriores para talleres, y especialmente en los referidos a la planificación urbana, se debe concebir el taller como un espacio que permite al grupo estudiantil involucrado comprender las dinámicas y problemas territoriales (teoría), buscando soluciones para un contexto territorial específico mediante una visión ordenada e interdisciplinar (experimentar la aplicación de la disciplina) (Sauza & Sevilla, 2023).

En ese sentido, se deben considerar tres factores para la preparación del curso de taller en cualquiera de sus tres tipos:

- **El posicionamiento del taller dentro de la malla curricular**
- **El ajuste de expectativas y la definición de las habilidades transversales que se buscan fortalecer en el taller.**
- **Flexibilizar la aplicación de conocimientos y metodologías de enseñanza- aprendizaje respecto al grupo de estudiantes y su proceso de cumplimiento de los resultados de aprendizaje y productos.**

Los tres factores se identificaron reiteradamente en el análisis de congruencia entre los tipos de taller y la aplicación de las cinco dimensiones de evaluación docente para un aprendizaje de calidad.

Respecto al posicionamiento de los cursos de taller en la malla curricular, estos permiten conectar la enseñanza de los conocimientos curriculares con el aprendizaje de los procedimientos para su aplicación, brindando herramientas para aplicar tales conocimientos en el resto de las materias incluidas en el plan de estudio (Gutierrez, 2009).

Por tanto, la metodología del taller en la disciplina de planificación urbana es clave en el proceso formativo del estudiante, siendo primordial que aquellos cursos prácticos tengan una secuencia formativa definida enfocada hacia un desarrollo incremental de habilidades transversales. Es por ello que el docente no solo debe tener noción del contexto formativo y del posicionamiento de la cátedra en la malla, sino que también formar parte activa del equipo que desarrolla los cursos de talleres. De esta manera se proporciona una mayor coherencia entre la factibilidad de cumplimiento de los resultados de aprendizaje y los conocimientos previos que maneja el grupo estudiantil.

De acuerdo con lo anterior, el ajuste de expectativas y la definición de qué habilidades transversales se buscan fortalecer en el taller recaen en las competencias del estudiantado y deben desarrollarse entre el equipo docente. Baquero & Cárdenas (2019) mencionan la importancia de la formación didáctica, pedagógica y metodológica de docentes en contextos de educación superior que ya cumplen, ampliamente, con un perfil de expertos. En este sentido, los autores expresan que se refieren a «[...] habilidades relacionadas con la interacción social y el equilibrio personal, que no se enfocan en el qué sabe, sino en el cómo sabe» (pág. 422) comprendiéndolas como un conjunto de «conductas generadas en un contexto interpersonal en los que se expresan sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos del individuo que las emite de un modo adecuado a la situación, respetando esas mismas conductas en los demás para minimizar la probabilidad de futuros problemas». (pág. 422). Lo anterior, genera una ventaja comparativa y fortalece las habilidades de comprender a otras personas para mediar e incentivar el compromiso colectivo.

Junto con tales habilidades de relacionamiento, el quehacer docente debe modular el taller como espacio de trabajo mediante el aprendizaje de conocimientos y habilidades instrumentales incorporando actividades grupales y así generar un producto final que dé cuenta de la labor realizada (Reyes-García, 2008). Este método de trabajo implica dos objetivos, formar profesionalmente al estudiante en lo práctico de su disciplina, y segundo, adquirir destrezas y habilidades que podrían ser aplicadas posteriormente, es decir, aprender haciendo (Ander-Egg, 1991).

Respecto a flexibilizar la aplicación de los conocimientos y metodologías de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta el grupo de estudiantes y su cumplimiento de los resultados esperados, referentes nacionales como internacionales determinan que lo primordial es que el estudiante debe desarrollar la capacidad de autorregular y monitorear su aprendizaje acompañado del docente. Todo ello con el objetivo de establecer un sistema que permita ver los avances del curso, socializar la carga de trabajo y abrir la discusión de las técnicas de estudio más adaptadas al curso y concentrar los esfuerzos pedagógicos del docente (UCEN, 2017).

Otro aspecto para flexibilizar el conocimiento, aprendizaje y cumplimiento de los resultados esperados radica en organizar diversos talleres (en este caso introductorio, aplicación y especialización) que abarquen algunos aspectos del proceso de aprendizaje, considerando que otros conocimientos forman parte del resto de cátedras del currículo disciplinar (Ander-Egg, 1991).

Dentro de los factores a considerar al programar un curso se encuentra el contenido de los cursos de taller, el que, dependiendo de su clasificación, configura las competencias al momento de ejecutar las tareas asignadas. Para ilustrar aquello, a continuación, se presentan ejemplos de programación de cursos a partir de los análisis realizados en el capítulo anterior, relevando las temáticas generales que se abarcan en cada tipo de taller (introductorio, aplicativo y de especialización). Esto se realiza haciendo un símil entre los talleres nacionales en comparación con los talleres analizados a nivel internacional. En el Apartado 2.2 se desarrollará en profundidad los objetivos y resultados de aprendizaje de estos.

2.1.1. Ejemplo de Programación de Curso Talleres Introductorios

Un curso introductorio busca aplicar metodologías y herramientas que conducen a la planificación del desarrollo urbano a partir de la realización de un ejercicio práctico en un contexto muy acotado en cuanto a escala y complejidad (barrios o localidades menores). Este caso de estudio es analizado en sus distintos aspectos o dimensiones (física, estructural, socioeconómico, sociocultural) y prosigue con el desarrollo de un diagnóstico integrado estratégico – prospectivo que concluya en aspectos claves para abordar la planificación.

Teniendo como referente los instrumentos de planificación territorial, el producto final del curso es la confección de una propuesta de estructuración territorial (Imagen Objetivo) que se funda en directrices, objetivos, lineamientos de intervención y que se traducen en proyectos e iniciativas de gestión.

Cabe destacar que los contenidos y caracterización de los cursos introductorios se presentan como sugerencias para su aplicación en otras universidades. Producto de lo anterior y a modo de síntesis, la Tabla 5

muestra cómo los contenidos del taller de **Gestión y estrategias territoriales** (taller introductorio) en planificación urbana UC se relaciona con algunos talleres introductorios realizados en el contexto latinoamericano y anglosajón.

Tabla 5 | Talleres introductorios de Planificación urbana nacionales e internacionales en relación a contenidos generales

| TALLER INTRODUCTORIO PLANIFICACIÓN URBANA UC | TALLER INTRODUCTORIO INTERNACIONAL | PRESENTACIÓN DEL CURSO |
|--|---|---|
| | | TEMÁTICAS QUE SE ABARCAN |
| Taller de Gestión y estrategias territoriales | Universidad de Guadalajara: <i>Gestión de Planeación</i> | Diagnósticos territoriales generales como por ej.: Gestión y Planeamiento Urbano Territorial. |
| | Universidad Simón Bolívar: <i>Taller de Urbanismo III, Diseño urbano conceptos.</i> | Organización, forma, simetría, jerarquía, pauta, escala, proporción, ritmo, eje, tipología y manzana. |
| | Universidad Autónoma de Juárez: <i>Talleres Diseño Urbano Sustentable, Diseño de Espacios Públicos y Diseño de conjuntos habitacionales</i> | Comprende 3 talleres que por separado profundizan en distintas temáticas, pero que en su conjunto abordan conceptos asociados a paisaje, espacios y políticas habitacionales. |
| | Slovak University of Technology de Bratislava | Preparación de un documento de plan estratégico para municipalidades rurales con enfoque en desarrollo económico y social) |

Fuente: Elaboración propia en base a programas y *syllabus* de las casas de estudio seleccionadas.

2.1.2. Ejemplo de programación de cursos: Talleres Aplicativos

Un curso de tipo aplicativo se orienta al análisis de casos en el ámbito urbano conducente a la resolución de problemáticas y/o conflictos concretos vinculados a la aplicación de instrumentos de planificación territorial (IPT's) con énfasis en la regulación. Para ello se considera el desarrollo de un proyecto de investigación monográfico grupal que permita la aplicación de los conocimientos teóricos, instrumentos y herramientas propios de la planificación urbana.

Cabe destacar que estos contenidos y caracterización de los cursos de aplicación se presentan como sugerencias para su aplicación en otros contextos de educación superior. Producto de lo anterior y a modo de síntesis, la Tabla 6 muestra cómo los contenidos del taller **de Instrumentos de Planificación territorial y urbana (Taller aplicativo)** en planificación urbana UC, se relaciona con algunos talleres de aplicación realizados en el contexto latinoamericano y anglosajón.

Tabla 6 | Taller Instrumentos de Planificación Territorial y Urbana con sus símiles internacionales en relación a contenidos generales

| TALLER APLICATIVO PLANIFICACIÓN URBANA UC | TALLER APLICATIVO INTERNACIONAL | PRESENTACIÓN DEL CURSO |
|--|--|--|
| | | TEMÁTICAS QUE SE ABARCAN |
| Taller de Instrumentos de Planificación Territorial y Urbana | Universidad de Guadalajara: <i>Planeación de Unidades Vecinales y Barrial, Planeación de unidades distrital, Planeación Metropolitana, Planeación Regional, Planeación Municipal</i> | Legislación a diversas escalas y estamentos. Interpretación, análisis, aplicación objetivos normativos, diagnóstico y estrategias de planeación con fundamento legislativo y normativo. |
| | Universidad Simón Bolívar: <i>Taller VI Urbanizaciones, Taller VII Diseño vial, Taller VIII Estructura urbana</i> | Propuestas de equipamientos y redes infraestructurales, planimetrías, ocupación y transformación bienes inmuebles y subsistemas. |
| | Universidad Autónoma de Sinaloa: <i>Planeación Urbana</i> | Conceptos de modelos de ciudad e historia de la planeación, así como métodos e instrumentos de planeación. |
| | Slovak University of Technology de Bratislava | Creación de un documento de plan regulador a escala intermedia para localidades rurales. Aquel Plan debe ser realizado y aplicado como un ejercicio profesional real (etapas de diagnóstico, lineamientos y propuestas técnicas) |

Fuente: Elaboración propia en base a programas y *syllabus* de las casas de estudio seleccionadas.

2.1.3. Ejemplo de programación de cursos: Talleres de especialización

Un curso especializado es aquel orientado a que el estudiantado desarrolle investigación aplicada según metodologías relacionadas con el campo profesional de la planificación urbana poniendo énfasis en el desarrollo de soluciones y propuestas innovadoras y sustentables. El curso se basa en problemáticas urbanas de complejidad media o alta y desde escalas o campos sectoriales múltiples, los que son abordados por la planificación desde un encargo específico y con una contraparte como mandante. Abarca desde la elaboración de un análisis y diagnóstico estratégico prospectivo, el desarrollo de propuestas específicas de estructuración, hasta la formulación de instrumentos de planificación y gestión urbana y territorial.

Cabe destacar que los contenidos y la caracterización de los cursos de especialización se presentan como sugerencias para su aplicación en otras casas de estudio. Producto de lo anterior y a modo de síntesis, la Tabla 7 muestra cómo los contenidos del taller de **Planificación Urbana Estratégica (Taller de especialización)** en planificación urbana UC, se relaciona con algunas cátedras prácticas especializadas en el contexto latinoamericano y anglosajón.

Tabla 7 | Taller Planificación Urbana Estratégica con sus símiles internacionales con relación a contenidos generales

| TALLER DE ESPECIALIZACIÓN PLANIFICACIÓN URBANA UC | TALLER DE ESPECIALIZACIÓN INTERNACIONAL | PRESENTACIÓN DEL CURSO |
|---|--|---|
| | | TEMÁTICAS QUE SE ABARCAN |
| Taller de Planificación Urbana Estratégica | Universidad de Guadalajara: <i>Planeación de Unidades Vecinales y Barrial, Planeación de unidades distrital, Planeación Metropolitana, Planeación Regional, Planeación Municipal</i> | Abordan introducción del curso desde una escala territorial macro y a partir de ello incrementan el contenido y enfoque del curso respecto a contenidos específicos de especialización mediante: definición de caso de estudio, escala meso y micro y contenidos técnicos específicos como es el manejo normativo y aplicación de la norma en una intervención en específica. |
| | Universidad Simón Bolívar: <i>Taller VI Urbanizaciones, Taller VII Diseño vial, Taller VIII Estructura urbana</i> | La estructura presentada se asemeja respecto al planteamiento general de los cuatro temas a abordar a lo largo de la realización del curso observando una enseñanza incremental: 1) Presentación teórica; 2) Presentación de casos referenciales; 3) Desarrollo de propuestas específicas y 4) Presentación de proyectos de intervención específica |
| | Universidad Autónoma de Sinaloa: <i>Planeación Urbana</i> | Posee estructuras de cursos similares que detallan: 1) Contexto y enfoque del proceso de planificación; 2) Análisis de diagnóstico; 3) Desarrollo de propuestas y 4) Evolución y seguimiento de trabajo. |
| | Slovak University of Technology de Bratislava | Realizar y aplicar (ejercicio teórico) Plan de inversión a escala regional realizando: 1) Diagnóstico técnico; 2) Presupuesto económico y social, 3) Elaboración de propuestas; 4) Desarrollo de visualización y proyección gráficas, etc. |

Fuente: Elaboración propia en base a programas y *syllabus* de las casas de estudio seleccionadas.

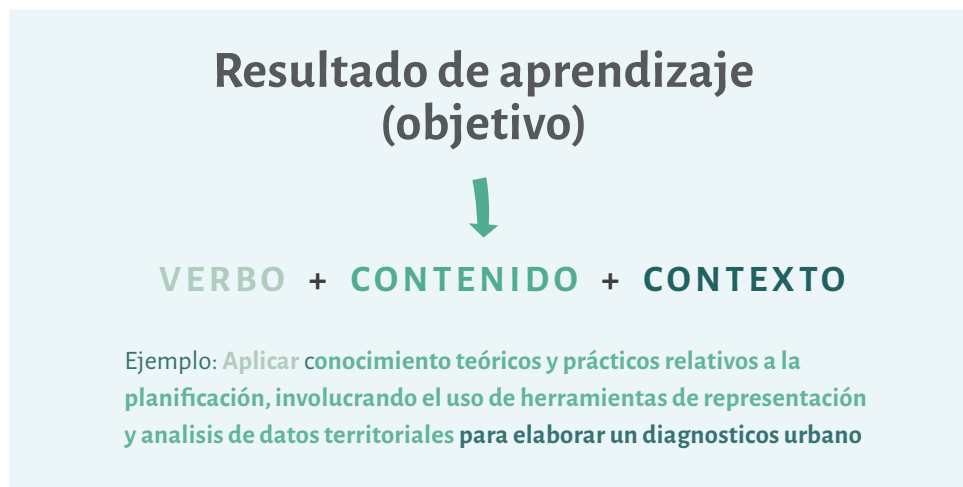
2.2. Resultados aprendizajes: ¿Qué es lo que se espera del Taller?

Los resultados de aprendizaje permiten caracterizar los conocimientos, habilidades y actitudes que los docentes determinan para el grupo estudiantil, comunicando las metas que se deben lograr al terminar la experiencia de aprendizaje y al mismo tiempo, guiar al equipo docente en qué metodologías y evaluaciones aplicar⁷.

7 ¿Cómo formular objetivos de aprendizaje efectivos? Dra. Marisol Sirhan: Centro de Educación Médica y Ciencias de la Salud. Información obtenida en Facultad de Medicina PUC. <https://facultadmedicina.uc.cl/publicacion/formular-objetivos-aprendizaje-efectivos/>

En términos simples, el foco del proceso enseñanza-aprendizaje está en el estudiante, en enunciados dirigidos en cuanto a lo que se espera que el grupo estudiantil sea capaz de realizar una vez finalice el programa o formación de aprendizaje (Kennedy et al., 2007). En ese sentido y para el caso de universidades nacionales e internacionales, se pueden comparar con la categoría de «objetivos del curso», principalmente por sus componentes, los cuales son presentados en la Figura 5.

Figura 5 | Componentes para considerar en la redacción de un resultado de aprendizaje.



Fuente: Elaboración propia en base a CDDOC UC, 2023a.

En esta línea, los resultados de aprendizaje en talleres deben tener coherencia entre los conocimientos teóricos previos y su aplicación, mediante metodologías aplicadas atingentes al nivel formativo del estudiante que demuestren una aplicación y un desarrollo incremental de los conocimientos.

Por ello, a modo de ejemplo, se desglosan algunos tipos de objetivos y/o resultados de aprendizajes esperados de los talleres introductorios, aplicativos y de especialización en planificación urbana, de acuerdo con los programas revisados en los casos de ALEUP y europeos (véase Tabla 8). Cabe destacar que, bajo el principio de libertad de cátedra, los docentes, si lo determinan pertinente, pueden adaptar estas determinaciones según los contextos urbanos y profesionales sobre los cuales se encuentren en un futuro.

Tabla 8 | Resultados de aprendizaje según talleres introductorios, aplicación o especialización en base a programas nacionales e internacionales

| | TALLERES DE INTRODUCCIÓN | TALLERES DE APLICACIÓN | TALLERES DE ESPECIALIZACIÓN |
|---------------------------|---|---|--|
| RESULTADOS DE APRENDIZAJE | Analizar el territorio en sus distintos aspectos y dimensiones, identificando problemas, valores o conflictos relevantes en el abordaje de la planificación. | Reconocer diferentes tipos de tejidos o trama urbana de la ciudad, a través del análisis y aproximación formal y estructural. | Dominar procesos metodológicos, de análisis y evaluación, siendo capaz de traducirlos en la elaboración de Plan Regional de Ordenamiento Territorial. |
| | Conocer los conceptos y procesos propios del ordenamiento territorial a escala urbana. | Profundizar los aspectos conceptuales, prácticos y metodológicos del diseño urbano , aplicados fundamentalmente al diseño de áreas con predominio del uso residencial, ubicadas en sectores urbanos desarrollados, degradados o con muy poco desarrollo. | Procesar y evaluar de forma independiente conceptos para un área seleccionada. |
| | Elaborar un diagnóstico comprensivo del contexto de estudio que apunte a la identificación de temas claves para la planificación territorial. | Realizar análisis de sectores potenciales para la ocupación , entendiendo la interrelación de los elementos formales, sociales, económicos y ambientales que conforman la ciudad. | Potenciar habilidades verbales, escritas y gráficas aplicadas en Plan Regional de Ordenamiento Territorial. |
| | Elaborar una propuesta de intervención territorial (imagen objetivo) con todas sus partes integrantes. | Desarrollar una propuesta de diseño urbano que incluya la apropiación del territorio (zonas desocupadas y/o ocupadas) de la ciudad, haciendo hincapié en la mixtura de usos y equipamientos urbanos. | Proponer por sí solo una propuesta de Plan Regional de Ordenamiento Territorial con una visión integral de los requisitos y normas justificadas y viables para la zona de intervención. |

Fuente: Elaboración propia en base a programas de las casas de estudio analizadas.

A modo de síntesis, el análisis de programas estudiantiles de la disciplina determina qué debe considerarse, de forma transversal o de base, como temáticas y habilidades que serán abordadas en cada tipología de taller.

De este modo, según los resultados de aprendizaje de los talleres de introducción, los aprendizajes se relacionan con conocer conceptos y procesos para elaborar un diagnóstico integrado capaz de evidenciar el contexto del área de estudio, pudiendo establecer una propuesta preliminar de intervención en el territorio de análisis. Considerando lo anterior, más allá de definir escalas para el problema, proyecto o caso de estudio, lo relevante es impulsar en el grupo estudiantil e individualmente, el análisis y capacidad de desarrollar diagnósticos integrados que consideren los puntos claves para desarrollar una propuesta.

Por su parte, los talleres de aplicación se focalizan en profundizar habilidades prácticas y metodológicas para el diseño urbano, especialmente en escalas urbanas medias, relacionadas con áreas de desarrollo urbano o sitios degradados por diversos factores. Cabe mencionar que estos talleres buscan explorar en detalle las áreas de intervención según la interrelación de elementos económicos, sociales y ambientales.

Finalmente, los talleres de especialización deben permitir al alumno demostrar las capacidades y herramientas adquiridas de forma previa en los planes de estudios y en los talleres introductorios y de aplicación, lo que se expresa, por ejemplo, en el dominio de los procesos para analizar y evaluar sistemas urbanos complejos, proponer de forma autónoma propuestas de ordenamiento territorial factibles con el carácter del área de intervención y las normativas sujetas.

2.3. Articulación y fortalecimiento del programa de estudios mediante la aplicación de un calendario o cronograma de clases flexible

En función del análisis de programas de estudios internacionales, principalmente de aquellas universidades que forman parte de ALEUP, se desprenden recomendaciones para aplicar en la construcción de los programas de taller alineados con los ejemplos de programación de curso y sus diversas temáticas. Se identifica que el rol del *Syllabus*, las metodologías de aprendizaje y una concreta calendarización de entregas son factores estructurales que fortalecen un programa de curso con enseñanza-aprendizaje incremental.

2.3.1. El rol del *Syllabus*

Un *syllabus* como herramienta preliminar definida, según el desarrollo de los talleres prácticos de los últimos semestres (si se cuenta con ellos), se transforma en un insumo vital que genera un referente al docente, fortaleciendo y señalando la misión y visión de lo esperado del taller. El *Syllabus* debe permitir la libertad de cátedra y determinar claramente la planificación de la enseñanza, lo que se evalúa a lo largo del semestre y cómo se inserta en la trayectoria formativa curricular (el contexto dentro de la malla es primordial). Este insumo complementa de manera amplia el programa de curso.

En algunos programas latinoamericanos revisados, los programas de cursos tienen un *syllabus* preliminar que puede modificarse según la libertad de cátedra de los docentes.

En consideración de lo anterior, un *syllabus* para el caso de talleres de Planificación Urbana debe ser una herramienta que acompañe la programación general del curso, entregando especificaciones más claras sobre:

Número de clases que se esperan desarrollar: Cantidad de módulos y/o clase diaria-semanal.

Temáticas principales y contenidos: Presentación desglosada de los conceptos que serán aplicados mediante estrategias didácticas que el equipo docente considere pertinentes para desarrollar las habilidades y el uso de herramientas proyectadas que deben ser internalizadas por el grupo estudiantil.

Fechas para realizar actividades en el contexto de taller: Información que depende de las disposiciones generales del programa de curso y del avance clase a clase obtenido con el grupo estudiantil.

Resultados de aprendizajes esperados: Los objetivos de aprendizaje presentados en la programación general deben asociarse a cada temática y contenido que se tratará durante el taller.

Metodologías de enseñanza y ejercicios de trabajo: Corresponden a las estrategias didácticas y material práctico que será aplicado a lo largo del taller, relacionado con los contenidos, habilidades, herramientas y resultados de aprendizaje.

Tipo de evaluaciones a ejecutar: Deben variar según el objetivo que busca el equipo docente y el material didáctico de enseñanza. Algunos tipos de evaluaciones corresponden a encargos semanales, presentaciones orales, entrega de reportes escritos, entre otros.

2.3.2 Identificar las metodologías de aprendizajes fundamentales a desarrollar a lo largo de la cátedra

Junto con la creación del programa de cursos, definido según los rediseños y equipos de unidades académicas, las metodologías de aprendizajes deben plantearse desde el enfoque de la experiencia estudiantil activa, participativa y significativa que se adapte al grupo humano a nivel académico y en su rol de mejora incremental en habilidades duras y blandas.

Bergamini, et al, (2022) señalan que los principales elementos a considerar dentro un aprendizaje activo son: 1) procesos de aprendizaje basados en la colaboración y reflexión compartida, 2) uso de diversos estilos y herramientas de aprendizaje y 3) sociabilización en el proceso de aprendizaje, aumentando el desempeño general del estudiantado.

Para profundizar en metodologías aplicativas a talleres de introducción, aplicación y especialización, consultar en la sección 3 del presente documento.

2.3.3 Calendarización de entregas regulares y encargos con mayor porcentaje de evaluación

A continuación, se puede observar en la Tabla 9 un referente de cronograma que vincula lo descrito en los puntos anteriores respecto a los programas de curso, los factores a considerar en el proceso de elaboración de cronograma, entre otros. Para profundizar en evaluaciones aplicativas a talleres de introducción, aplicación y especialización, consultar la sección 3 del presente documento. Tanto los programas analizados como el ejercicio planteado por Bergamini, K. et al, (2022) en su manual para la enseñanza de sustentabilidad urbana fueron tomados como referencia para el presente manual, el cual aborda la calendarización desde la aplicación de metodologías de aprendizaje activo.

Tabla 9 | Ejemplo de cronograma de cursos mediante uso de syllabus para taller de introducción.

| CLASE | FECHA | UNIDAD | CONTENIDO(S) | RESULTADO APRENDIZAJE ASOCIADOS | METODOLOGÍA ACTIVIDAD | EVALUACIÓN |
|-------|-------------|--|--|--|---|--|
| 1 | Por definir | Introducción a conceptos de la Planificación Urbana. | 1.1. Instrumentos de Planificación Urbana y territorial 1.2. Estrategias, políticas, planes y proyectos: jerarquía y alcances | Reconocimiento conceptos | Clase expositiva Análisis docente-estudiantes caso estudio | Evaluación diagnóstica con plataformas online o material impreso |
| 2 | Por definir | Introducción a conceptos de la Planificación Urbana | 1.3. El análisis integrado en la planificación estratégica | Reconocimiento conceptos | Clase expositiva Ejercicio individual análisis caso estudio | Ensayo individual aplicación conceptos |
| 3 | Por definir | Análisis metodológico | 2.1 Herramientas de análisis tradicional 2.2. Propuestas y adaptaciones metodológicas | Análisis territorio | Clase expositiva Ejercicio práctico | Encargo semanal |
| 4 | Por definir | Análisis metodológico | 2.2. Propuestas y adaptaciones metodológica 2.3. Definición de escenarios y tendencias | Análisis territorio | Clase expositiva Ejercicio práctico | Reporte de avances 1 |
| 5 | Por definir | Elaboración de diagnóstico | 3.1 Definición de la unidad de desarrollo y contextualización en su escala territorial mayor | Análisis territorio Elaboración de diagnósticos | Clase expositiva mediante aprendizaje invertido (video caso estudio) Ejercicio en el aula investigación caso | Encargo semanal |
| 6 | Por definir | Elaboración de diagnóstico | 3.2 Identificación y levantamiento de las componentes relevantes para el desarrollo del caso | Análisis territorio Elaboración de diagnósticos | Análisis individual contexto caso de estudio | Encargo semanal |
| 7 | Por definir | Elaboración de diagnóstico | 3.2 Identificación y levantamiento de las componentes relevantes para el desarrollo del caso | Análisis territorio Elaboración de diagnósticos | Análisis mediante trabajo colaborativo contexto caso de estudio | Encargo semanal |
| 8 | Por definir | Elaboración de diagnóstico | 3.3 Comparación de proyectos, planes y políticas vigentes. | Análisis territorio Elaboración de diagnósticos | Análisis individual contexto caso de estudio | Encargo semanal |
| 9 | Por definir | Elaboración de diagnóstico | 3.4 Identificación de actores, iniciativas y conflictos. | Análisis territorio Elaboración de diagnósticos | Análisis mediante trabajo colaborativo contexto caso de estudio | Encargo semanal |
| 10 | Por definir | Elaboración de diagnóstico | 3.5 Puesta en el espacio del diagnóstico. | Elaboración de diagnósticos | presentación preliminar fases iniciales proyecto grupal | Reporte de avances 2 |
| 11 | Por definir | Evaluación y seguimiento | 4.1 Definición del plan de desarrollo urbano. | Asociado a elaboración preliminar propuestas | Definición mediante trabajo colaborativo equipos | Encargo semanal |
| 12 | Por definir | Evaluación y seguimiento | 4.1 Definición del plan de desarrollo urbano. | Asociado a elaboración preliminar propuestas | Definición mediante trabajo colaborativo equipos | Encargo semanal |
| 13 | Por definir | Evaluación y seguimiento | 4.1 Definición del plan de desarrollo urbano. | Asociado a elaboración preliminar propuestas | Definición mediante trabajo colaborativo equipos | Encargo semanal |
| 14 | Por definir | Evaluación y seguimiento | 4.2 Definición de proyectos y etapas de desarrollo. | Asociado a elaboración preliminar propuestas | Definición mediante trabajo colaborativo equipos | Reporte de avances 3 |
| 15 | Por definir | Evaluación y seguimiento | 4.3 Directrices de planificación, gestión y gobernabilidad. | Asociado a elaboración preliminar propuestas | Definición mediante trabajo colaborativo equipos | Retroalimentación previa presentaciones |
| 16 | Por definir | Evaluación y seguimiento | 4.3 Directrices de planificación, gestión y gobernabilidad | Asociado a elaboración preliminar propuestas | presentación trabajos finales | Reporte final con presentación gráfica y documento informe |

Fuente: Elaboración propia en base CDDOC, 2023c.



CAPÍTULO 3

Taller como una estrategia didáctica de aprendizaje en contexto de Planificación Urbana

CAPÍTULO 3 | TALLER COMO UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA DE APRENDIZAJE EN CONTEXTO DE PLANIFICACIÓN URBANA

En este capítulo, se presentan las metodologías y materiales didácticos de enseñanza activa asociadas a los contextos de taller de planificación urbana. Un aspecto a destacar es la utilización del aprendizaje activo que potencia el aspecto central de los talleres. Se configura así, a partir de definiciones, discusiones teóricas e identificación de los métodos de aplicación de estas actividades en talleres de planificación urbana. Posteriormente, se desarrollan algunos ejemplos de estas actividades en el aula mediante la presentación de fichas de taller que contienen: descripción de actividad, explicación, aprendizajes esperados y algunas sugerencias para docentes.

3.1. Taller como estrategia para el aprendizaje

El taller como espacio para el desarrollo teórico práctico de la disciplina se propone como la integración de teoría y práctica sin la predominancia de una sobre otra, por cuanto tienen un reconocimiento equitativo en la construcción y obtención del conocimiento (Uriarte, 2014, como se citó en Aponte, 2015). A su vez, esta misma característica dual del taller le permite establecer una conexión entre el aprendizaje de los contenidos curriculares del plan de estudios con el aprendizaje procedimental, que potencia un mejor aprendizaje y la paulatina autonomía del estudiante al entregarle herramientas para usar los conocimientos adquiridos en el resto de las clases de su plan de estudios (Gutierrez, 2009).

En ese sentido los docentes que pretendan utilizar o utilicen el taller como herramienta metodológica deben considerar que el educando es un sujeto activo, creativo, autónomo, crítico e independiente en la construcción del conocimiento (Aponte, 2015).

En resumen, se puede definir el taller como una metodología de espacio de trabajo en el cual se desarrolla un proceso de enseñanza que tiene por objetivo adquirir conocimientos y habilidades por medio del trabajo en grupo, lo que implica un aprendizaje activo ya que el estudiante debe participar y aprender por medio de la construcción de un conocimiento asociado a la aplicación de contenidos prácticos y desarrollo de productos de trabajo final (Reyes-García, 2008).

En ese sentido, el aprendizaje activo, en sí mismo, y dentro de una metodología de taller, se entiende como un conjunto de estrategias de enseñanza-aprendizaje donde se involucra al estudiante en la clase mediante actividades que lo incentiven a participar.

3.2. Estrategias didácticas activas en el contexto metodológico de taller

Dentro de las múltiples estrategias del aprendizaje activo detalladas por el CDDOC, se han identificado algunas asociadas al tipo de actividades y prácticas realizadas en talleres de planificación urbana. Cabe destacar, que su función dentro de la aplicación y desarrollo de un taller se traduce en mecanismos didácticos que permiten implementar un carácter procedimental, teniendo como base el aspecto teórico y contenidos entregados durante el plan de estudios de la disciplina.

Aprendizaje basado en equipos

El Aprendizaje Basado en Equipos consiste en una secuencia que considera trabajo individual, trabajo en equipo y retroalimentación inmediata, con el fin de crear un contexto motivante en el cual los y las estudiantes se apoyan mutuamente para llegar a las clases preparados/as, y de esta manera, contribuir a la discusión. Su objetivo es que los y las estudiantes apliquen contenidos entregados por el docente mediante la resolución de problemas auténticos y significativos del ámbito profesional.

En ese sentido, en los talleres de planificación urbana se ha identificado que múltiples docentes UC, que han dictado las cátedras desde 2014 a la actualidad, y de acuerdo con los programas internacionales de universidades pertenecientes al ALEUP, han dispuesto encargos semanales y la discusión de estos en los talleres. Cabe mencionar que algunas entregas se realizan en formato individual para potenciar, retroalimentar y discutir el aporte de cada estudiante al trabajo grupal en el que se basa el curso en el que participan.

Estudio de casos

Esta metodología tiene tres modelos principales:

1. **Modelo centrado en el análisis de casos:** el foco es conocer, analizar y valorar los procedimientos ya realizados y estudiar soluciones alternativas. En este modelo, la meta para el estudiante suele estar más centrada en que planteen soluciones alternativas.
2. **Modelo centrado en aplicar principios y normas cuyo foco es desarrollar el pensamiento deductivo y la búsqueda de la respuesta correcta según criterios objetivos.** En este modelo, la meta para el estudiante es demostrar la comprensión de principios ya establecidos, a través de su aplicación.
3. **Modelo centrado en la resolución de problemas,** cuyo foco es analizar situaciones complejas y dinámicas, aplicadas a contextos específicos, donde no existe una única respuesta correcta. En este modelo, se espera que el equipo tome una decisión y sea capaz de argumentarla.



Tanto para el caso del programa curricular UC, como para aquellos programas latinoamericanos revisados en este manual, se identifica que la metodología de casos de estudio es transversal tanto para talleres introductorios, de aplicación y especialización. Así mismo, algunos docentes UC plantean que entre sus metodologías mejor evaluadas se encuentra este tipo, destacando:

«Se usó un caso de estudio a escala local (sector de una intercomuna) ...el caso de estudio debe ser reconocido por los estudiantes para integrarse en él... permite aplicar un proyecto con los siguientes componentes: 1) diagnóstico; 2) visión escala; 3) plan intervención urbana»

Docente Taller de Introducción

«Se definía primero el caso de estudio y se repartía el proceso de elaboración de proyecto en el semestre en que se imparte el curso»

Docente Taller de Especialización

Aprendizaje servicio

Se basa en la integración del proceso de aprendizaje de los estudiantes con las necesidades de la sociedad. A través de esta metodología se busca que los estudiantes logren un aprendizaje significativo en un contexto real y al servicio de necesidades reales de un grupo social.

En el contexto del programa UC, los talleres están diseñados de modo transversal para que en varias ocasiones sea posible trabajar con alguna contraparte, lo que ha permitido al estudiante trabajar bajo un contexto urbano actual, así como también conocer las necesidades que diversos actores, principalmente del ámbito público, demandan. En ese sentido, algunos docentes UC rescatan la metodología usada, planteando algunos factores a considerar relacionados a las expectativas de las contrapartes:

«...involucraba a las contrapartes al inicio y luego bajando un poco porque tienen otra expectativa y el taller no tiene tanto, entonces para no exponer a los estudiantes, acotaba esa expectativa»

Docente Taller de Introducción



En caso de ausencia de una contraparte en esta metodología, algunos docentes plantean la consideración de la comunidad en la definición de etapas diagnósticas de los trabajos prácticos:

«No hubo contraparte municipal, pero de todas maneras se propició interacción con actores comunales y estatales por parte de los alumnos.»

Docente Taller de Introducción

Cabe mencionar que este modelo supone diversas complejidades y pasos para su correcta implementación. En lo que refiere al desarrollo de este tipo de metodologías, se debe considerar una asesoría pedagógica a lo largo del proceso, considerando evaluaciones de factibilidad, planificación inicial del equipo docente, la identificación de contrapartes (pública, privada u ONG), presentación y ejecución del proyecto, además de una evaluación de la alianza con los actores claves, cierre del proyecto y evaluaciones de contrapartes y estudiantes (Burgos et al., 2019).

Por su parte, algunos desafíos de la metodología son: 1) definir un objetivo claro del servicio que será entregado a la comunidades, 2) establecer objetivos de aprendizajes esperados relacionados directamente con la programación del curso al cual estará adscrito, 3) anticipar riesgos como posibles contratiempos en trámites administrativos, 4) administrar los recursos considerando la recaudación completa o posponer el proyecto si es necesario, 5) delegar responsabilidades en conjunto entre equipo docente y estudiantes, 6) el equipo docente debe ser una guía en el proceso de aprendizaje, y 7) mantener una actitud positiva, tolerante y de intuición frente a complejidades que se presenten (Guerra, 2019).

Aprendizaje basado en problemas

A diferencia de los métodos tradicionales de enseñanza donde el/la profesor/a entrega los contenidos y luego pone a prueba al estudiante para que éste demuestre los conocimientos adquiridos, en el aprendizaje basado en problemas el profesor diseña y presenta un problema para que el estudiante aprenda a través de la resolución de este problema permitiendo la adquisición de contenidos, el desarrollo de habilidades y actitudes a través de la resolución de un problema de manera grupal.

En el caso de los programas analizados, y en concordancia con las entrevistas a docentes UC, los talleres de aplicación y especialización plantean el uso de este tipo de metodologías, por cuanto:

«El objetivo de estos talleres era justamente ponernos frente a una situación real y resolverla en ese sentido, además de que debe haber una afinidad a tales temas y problemáticas que resolver...»

Docente Taller de Especialización

Aprendizaje basado en proyectos

El Aprendizaje Basado en Proyectos es un modelo que organiza el aprendizaje en torno a proyectos. Estos proyectos hacen referencia a tareas complejas basadas en preguntas desafiantes e involucran a los y las estudiantes en el diseño, resolución de problemas, toma de decisiones o actividades de investigación. Es dar a los y las estudiantes la oportunidad de trabajar relativamente de forma autónoma durante largos periodos de tiempo y terminar el proceso presentando el producto final a sus pares.

Para el programa curricular UC, y para los programas latinoamericanos y europeos revisados para este manual, se identifica que el aprendizaje basado en proyectos es una práctica angular, ya que la mayoría de los trabajos finales y formales de los talleres de introducción, aplicación y especialización se basan en tal práctica.

Aprendizaje cooperativo

El aprendizaje cooperativo es una forma de aprendizaje que prioriza el propio aprendizaje como también el de otros y se destaca por poseer objetivos colectivos y éxito conjunto, que sólo se logran si todo el equipo cumple su rol y tarea dentro de éste. Este enfoque de enseñanza propicia actividades realizadas entre los/as mismos/as estudiantes ya sea en pares o en grupos.

Los talleres analizados que se relacionan con los programas y entrevistas docentes de la UC establecieron metodologías de aprendizaje cooperativo, principalmente por la disposición de trabajos individuales y grupales enfocados en cumplir las expectativas establecidas respecto a los contenidos y aprendizajes esperados.

«Se hizo un trabajo integral y no por grupos. Eso benefició a aminorar las debilidades individuales y mejorar los entregables tanto en general como los beneficios individuales»

Docente Taller de Introducción

En resumen, en base a la revisión de programas de curso en modalidad taller de la disciplina de planificación urbana tanto a nivel nacional como internacional, se identificó el uso de estrategias didácticas activas tales como casos de estudio, proyectos, resolución de problemas, trabajos de servicio, colaboración y trabajo en equipo. A continuación, se presenta el entorno a la metodología pedagógica de taller donde se desarrollan estrategias activas de aprendizaje que potencian tanto el conocimiento, contenidos y habilidades incrementales que se esperan desarrollar en los estudiantes (véase Figura 6).

47

Figura 6 | Metodología pedagógica de taller y estrategias didácticas que lo configuran



Fuente: Elaboración propia.

3.3. Guía de material didáctico para talleres de Planificación Urbana

A continuación, se presenta el material didáctico propuesto para los talleres de introducción, aplicación y especialización que en conjunto consideran un aprendizaje incremental, en sintonía con los contenidos primordiales a ver por cada taller y las competencias transversales que el estudiante adquiere como resultado de esta etapa formativa. También se presentarán metodologías transversales para la tríada de tipologías de taller característicos de la formación general de la disciplina.

El material didáctico propuesto se basa en poder desarrollar y profundizar competencias académicas y profesionales que deben perfeccionarse por el estudiantado de la carrera. Las competencias hacen referencia a aquellos ámbitos de acción específicos o genéricos sobre los que, según ciertos atributos, el planificador urbano debe desarrollarse al culminar su trayectoria académica. Estas competencias son⁸:

1. **Manejo integral de información urbana y territorial:** Integrar información de diversas fuentes disciplinares, a partir del análisis por medio de herramientas avanzadas de visualización de datos y el uso de métodos cuantitativos y cualitativos como insumo para su trabajo en planificación urbana.
2. **Análisis - Diagnóstico Urbano y Territorial:** Diagnosticar dinámicas urbanas y socio territoriales por medio de herramientas analíticas, estadísticas, espaciales y de representación de datos, como insumo para la construcción de una visión estratégica integrada del territorio respecto a los desafíos y oportunidades, con una perspectiva interdisciplinar.
3. **Políticas, planes e instrumentos de planificación urbana y territorial:** Proponer soluciones creativas a problemáticas urbanas complejas, a partir del análisis de alternativas a las visiones de los actores relevantes, utilizando conocimientos teóricos y prácticos de políticas y programas territoriales, instrumentos de planificación y proyectos de intervención urbana, considerando las relaciones inter escalares y los componentes socioculturales, económicos y ambientales de las ciudades.
4. **Normativa y Administración urbana y territorial:** Interpretar la normativa de carácter urbano y territorial, para la formulación y gestión de políticas, planes, programas o proyectos urbanos para contribuir al bien común.
5. **Economía y gestión urbana-territorial:** Modelar las propuestas de planificación y gestión urbana, con especial atención en la interacción y dinámicas de desarrollo urbano y evaluación de proyectos y su incidencia en los procesos de transformaciones urbanas, con foco en la integración social, sostenibilidad, ecología integral y resiliencia frente a desastres antrópicos y naturales.
6. **Planificación urbana participativa:** Gestionar procesos de planificación urbana que involucren a actores del sector público, privado y la sociedad civil, usando metodologías innovadoras y colaborativas, como parte basal de los procesos técnicos de diseño para promover el compromiso, respeto mutuo y equidad social de la comunidad.

8 Las presentes competencias fueron definidas de acuerdo con las habilidades transversales y ámbitos de acción sobre los cuales el planificador urbano debe desarrollarse, culminando en un perfil de egreso esperado del profesional. Estas competencias fueron definidas durante el desarrollo del Rediseño Curricular de la carrera de Planificación Urbana UC durante 2022 y 2023.

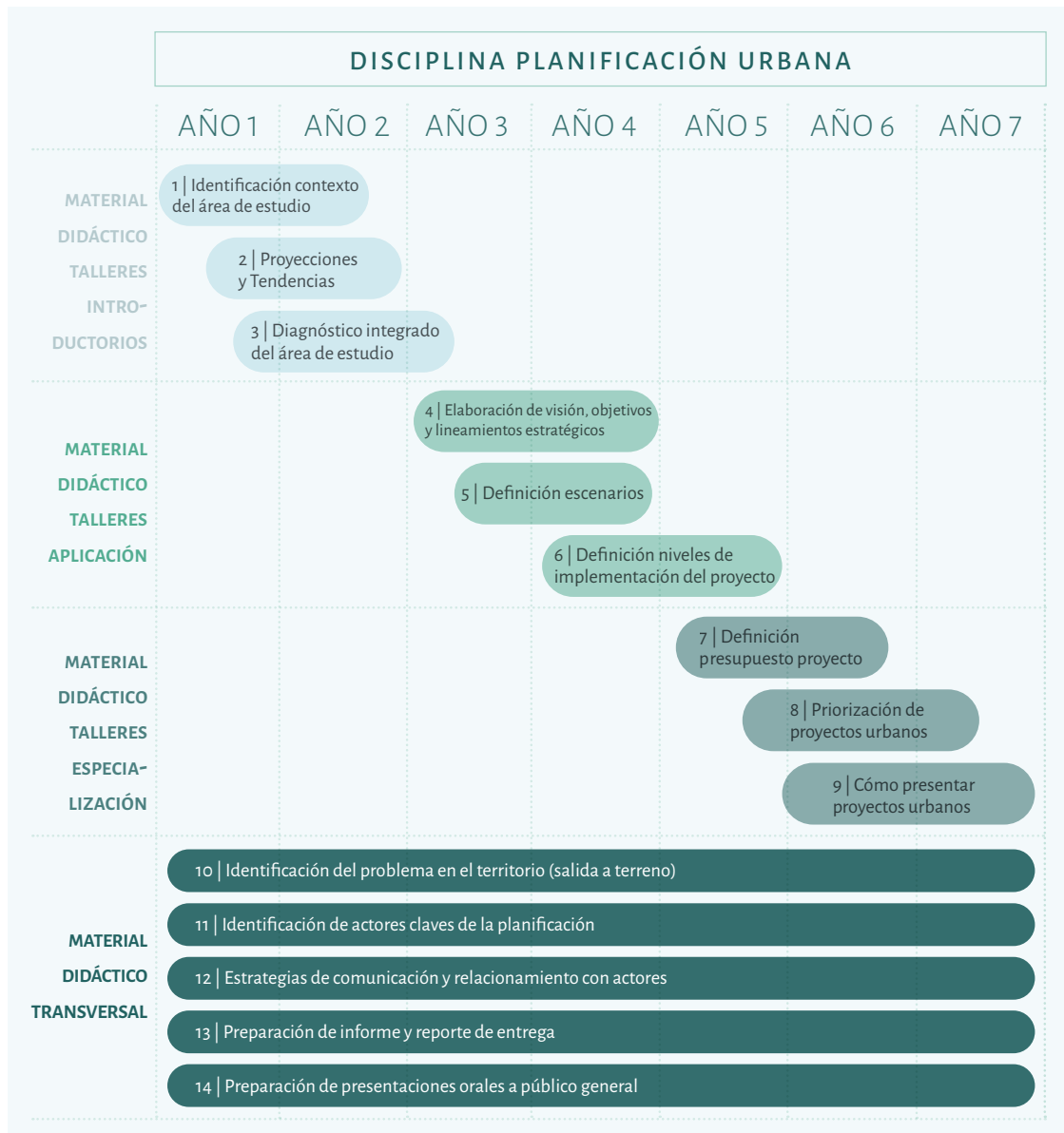
7. **Discernimiento Ético:** Generar propuestas responsables y éticas en el ejercicio de la planificación urbana, que consideren los conceptos de transparencia y probidad, necesarios para que los procesos de transformaciones urbanas sean atingentes, respetando su medio ambiente y mejorando la calidad de vida de sus comunidades.
8. **Comunicación Efectiva:** Comunicar de manera clara, efectiva y transparente las propuestas de planificación urbana integrada, para establecer un diálogo fructífero orientado a la toma de decisiones estratégicas que consolide dinámicas sociales entre actores públicos, privados y de la sociedad civil con miras a alcanzar el bien común.

Por otra parte, previo a la presentación preliminar del material didáctico propuesto por este manual (véase Figura 7), se debe tener en consideración ciertos criterios para la ejecución de estas actividades dentro del taller. Estos aspectos son:

- **Flexibilidad y Adaptación:** Este es el criterio principal que engloba el desarrollo del material didáctico propuesto. El material entregado por este manual es una guía, por lo tanto, debe ser adaptado a las realidades y contextos de cada universidad que lo desee utilizar. En vista de ello, las actividades han sido diseñadas con ciertas generalidades para la aplicación presencial y/u online, la consideración de equipos docentes pequeños u amplios, entre otras. Los otros criterios presentados a continuación, también consideran la flexibilidad y adaptación.
- **Apoyo al aprendizaje:** Las fichas presentadas como material de apoyo por este manual no implican cambios mayores en la programación semestral o trimestral de los cursos, sino que significan un aporte para reforzar los conocimientos y/o técnicas que se presume puedan ser parte de los objetivos esperados de aprendizaje por taller. Así mismo, si bien cada ficha propone espacios de presentación de los trabajos, estas no responden necesariamente a una evaluación formal, sino a espacios para la discusión y retroalimentación abierta entre pares y docentes, al mismo tiempo que permitan identificar posibles brechas en el aprendizaje.
- **Complejidad del material según taller:** Las fichas sugeridas tienen un orden asociado al avance de los aprendizajes y conocimientos que se espera que el estudiantado desarrolle en cada nivel de talleres (introdutorio, aplicación y especialización). Por lo anterior y como se verá más adelante, el primer material presentado responde al avance de realizar diagnósticos integrados, mientras el segundo material se enfoca en el desarrollo de la imagen objetivo de proyectos urbanos. Posteriormente, se plantea profundizar en aspectos técnicos de los proyectos urbanos.
- **Material para aplicación transversal:** Se identificaron temáticas y/o aprendizajes que se deben desarrollar y profundizar en los tres tipos de talleres, entendiendo que son estrategias complementarias al desarrollo de proyectos e iniciativas de intervención urbana y que guardan relación con aspectos como análisis y diagnóstico, planificación urbana participativa, discernimiento ético y comunicación efectiva.

- Material para dinámicas individuales y/o grupales:** Si bien la mayoría de las fichas se plantean para desarrollarlas grupalmente, también pueden aplicarse individualmente, ya que los resultados u objetivos de aprendizaje deben ser cumplidos por cada alumno/a que realiza el curso. Se establece como criterio que las actividades las realicen grupos de máximo 6 estudiantes, si la asistencia es menor, es posible realizarlas individualmente.

Figura 7 | Congruencia entre aplicación de material didáctico y tipos de talleres de la disciplina de planificación urbana



Fuente: Elaboración propia.

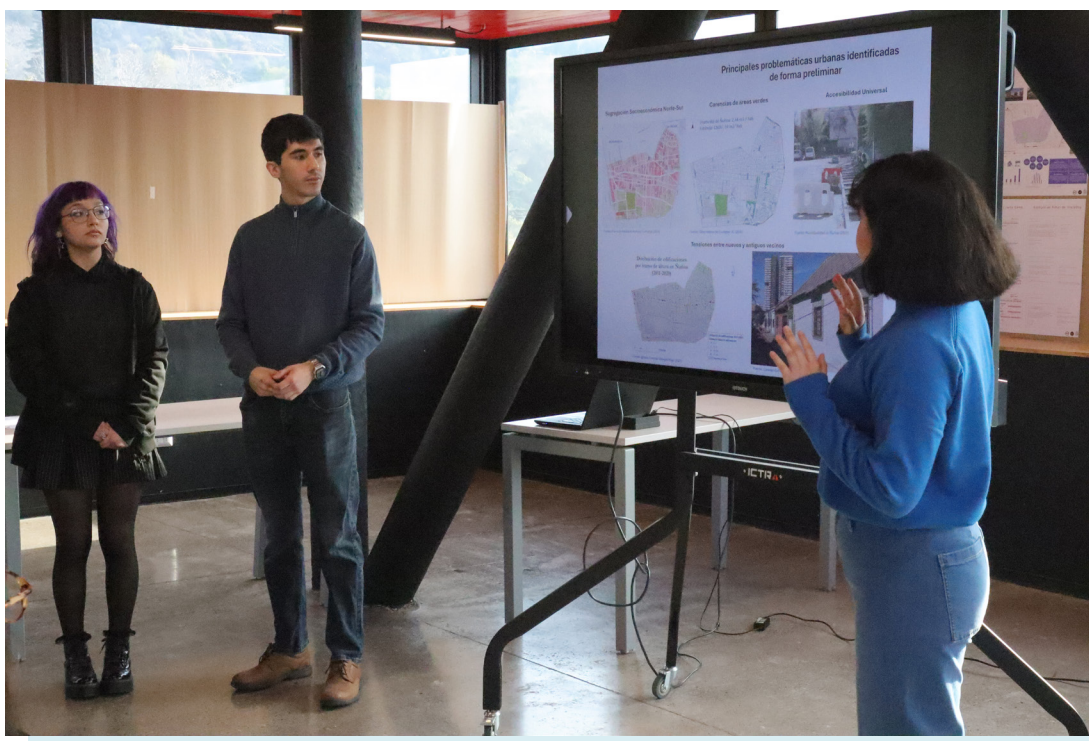
En función de los criterios anteriores, tal como plantea la Figura 7, se proponen 14 tipos de materiales didácticos, de los cuales 3 son presentados para talleres de introducción, 3 para talleres de aplicación, 3 para talleres de especialización y 5 para los tres tipos de talleres presentados en este manual.

Aquellas dinámicas presentadas para los talleres de introducción se enfocan en el análisis y diagnóstico de contextos y problemáticas urbanas. Estas dinámicas se convierten en un insumo para el desarrollo de los próximos talleres de la disciplina, es decir, propuestas de diversa escala territorial con énfasis en las transformaciones urbanas identificadas y sus complejidades actuales. Tal material didáctico se compone de:

Ficha 1 Identificación contexto del área de estudio (Anexo 1.1.1)

Ficha 2 Proyecciones y tendencias (Anexo 1.1.2)

Ficha 3 Diagnóstico integrado del área de estudio (Anexo 1.1.3)



El material didáctico para los talleres de aplicación hace referencia al aprendizaje incremental propuesto en los talleres introductorios, a la definición de la imagen objetivo de un proyecto urbano a partir del establecimiento de la visión, objetivos y lineamientos estratégicos, el análisis de escenarios y/o alternativas de intervención, y los niveles de implementación del proyecto urbano (normativa, inversión y gestión). Las fichas para esta tipología de taller son:

Ficha 4 **Elaboración de visión, objetivos y lineamientos estratégicos** (Anexo 1.2.1)

Ficha 5 **Definición de escenarios** (Anexo 1.2.2)

Ficha 6 **Definición niveles de implementación del proyecto urbano** (Anexo 1.2.3)

Los talleres de especialización, abocados a temáticas y dinámicas específicas de la disciplina urbana, entregan opciones didácticas de docencia y herramientas para la evaluación de un plan de intervención, priorización de iniciativas propuestas para el proyecto, definición de presupuestos, y profundización y perfeccionamiento de herramientas gráficas para presentar un plan de intervención urbana, abordando en su integridad las 8 competencias que se espera desarrollar al final del proceso. Las fichas para esta tipología de taller son:

Ficha 7 **Definición presupuesto del proyecto** (Anexo 1.3.1)

Ficha 8 **Priorización de proyectos urbanos** (Anexo 1.3.2)

Ficha 9 **Cómo presentar proyectos urbanos** (Anexo 1.3.3)



Finalmente, se proponen 5 tipos de material didáctico enfocados en reforzar los conocimientos teóricos y el desarrollo profesional que se espera entregar al estudiante a lo largo del proceso formativo. En términos prácticos, las fichas refieren a salidas a terreno, definición de mapa de actores, estrategias de comunicación y relacionamiento con actores, para finalmente, preparar el material escrito y las presentaciones orales. Las fichas para esta tipología de taller son:

Ficha 10 **Identificación del problema en el territorio-salida a terreno** (Anexo 1.4.1)

Ficha 11 **Identificación de actores claves de la planificación** (Anexo 1.4.2)

Ficha 12 **Estrategias de comunicación y relacionamiento con actores** (Anexo 1.4.3)

Ficha 13 **Preparación de informe y reporte de entrega** (Anexo 1.4.4)

Ficha 14 **Preparación de presentaciones orales a público general** (Anexo 1.4.5)



CAPÍTULO 4

Estrategias Evaluativas
¿Qué se evalúa y por qué?

CAPÍTULO 4 | ESTRATEGIAS EVALUATIVAS ¿QUÉ SE EVALÚA Y POR QUÉ?

4.1. Evaluaciones en el contexto de taller para aprendizajes significativos

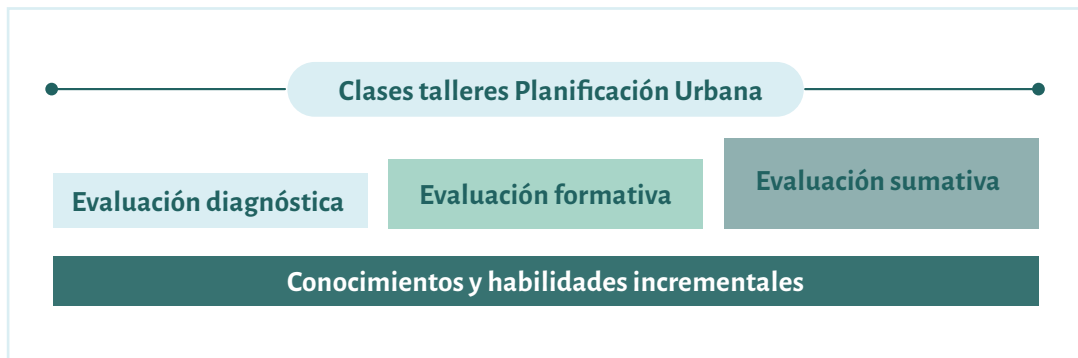
La evaluación en el marco de cátedras universitarias se distingue como «un sistema robusto que permite recoger información acerca del aprendizaje del estudiantado que tiene como prioridad, desde el diseño e implementación, promover la mejora de los aprendizajes» (CDDOC, 2023b, pág. 4).

De tal manera, uno de los pasos para el diseño de un curso es definir la estrategia evaluativa. Entre los tipos de evaluaciones (CDDOC, 2023b) que se deben considerar a lo largo de la cátedra se encuentran:

- **Diagnóstica:** Donde se evalúan e identifican los conocimientos y habilidades del estudiantado en su etapa previa a iniciar el curso o programa.
- **Formativa:** Evaluaciones realizadas a lo largo del curso sin una calificación formal ya que potencian el practicar y retroalimentar las habilidades que se esperan desarrollar según los resultados de aprendizaje.
- **Sumativa:** Evaluaciones que se realizan al finalizar una unidad o tema establecido en el programa de curso para legitimar y asegurar el aprendizaje.

En la Figura 8 se puede visualizar las evaluaciones y el momento dentro del proceso de aprendizaje en el cual es pertinente utilizarla. Aquellas evaluaciones proporcionan evidencia en los contextos de taller de manera transversal a su tipo, ya sea introductorio, aplicativo o de especialización.

Figura 8 | Orden y tipos de evaluaciones para medir el conocimiento incremental en talleres de planificación urbana.



Fuente: Elaboración propia en base a CDDOC, 2023a.

4.2. Evaluaciones en el contexto de los cursos de taller

En el contexto de aprendizaje activo, las evaluaciones a considerar dentro de la estrategia evaluativa (Diagnóstica, formativa y sumativa) adoptada en la disciplina de la Planificación Urbana, y en concreto, en los cursos de talleres prácticos, permiten potenciar un proceso educativo autorreflexivo y una visión profesional urbana holística. Pauta et al. (2019) detalla que, en la actualidad, las propuestas pedagógicas se encuentran cada vez más reorientadas en considerar la responsabilidad socio territorial, el acercamiento de problemáticas sociales y formación de lazos estratégicos con actores de diversos sectores. Ello ha demostrado que la participación de estudiantes en cursos de taller con casos de estudio reales, con alcance territorial y comunitario, resulta en una «herramienta de enseñanza efectiva» para el estudiantado en sus diversas etapas de avance curricular (Teal et al., 1998 en Pauta et al, 2019). Lo anterior va de la mano de cada tipo de taller (introductorio, de aplicación y de especialización) y nivel de desarrollo de habilidades transversales y capacidades específicas esperadas en cada taller.

La evaluación de los resultados de aprendizaje esperados tiene como desafío la relación entre las propuestas pedagógicas y las evaluaciones de los docentes, ligadas al encargo de una propuesta teórico-práctica de modelos, políticas, planes y proyectos urbanos, con los resultados esperados.

En base al punto anterior y al análisis crítico de programas internacionales y nacionales, se destacan cuatro tipos de evaluaciones que son recurrentes en el contexto de aprendizaje activo en cursos de talleres prácticos en la disciplina de Planificación Urbana. Estas se alinean de manera plena con las estrategias evaluativas recomendadas:

- **Evaluaciones diagnósticas con herramientas tecnológicas y no tecnológicas al comienzo y final del curso.**
- **Evaluaciones formativas que conllevan encargos específicos clase a clase.**
- **Evaluaciones sumativas hitos que conlleven un entendimiento incremental de los encargos específicos clase a clase.**
- **Check list de productos esperados al final del curso.**

El porcentaje de estas evaluaciones se distribuyen de manera proporcional a la complejidad de los encargos. Tanto en el contexto chileno como latinoamericano, se observó la tendencia de aplicación de los cuatro tipos de evaluaciones previamente mencionados, viéndose ampliamente detalladas en los programas internacionales.

La aplicación y relación integral de estas evaluaciones a lo largo de los cursos se consolidan mediante rubricas o guías detalladas altamente sociabilizadas con el estudiantado. Bergamini, K. et al. (2022) no solo refuerzan los modelos y metodologías de aprendizaje activo, sino también la oportuna sociabilización de los instrumentos de recolección de evidencias de las metodologías activas, del modelo de aprendizaje y servicio señalado en el trabajo de Carvajal y Ramírez del año 2008 (como se citó en Díaz & Ramírez, 2008). Este modelo parte por definir los objetivos de aprendizaje, luego se construyen los desempeños

(actividades) que se esperan lograr y finalmente, la construcción del instrumento de recolección de evidencias. Los autores señalan que la construcción de los desempeños (actividades, encargos, entre otros) debe evidenciar los logros adquiridos en el proceso por el estudiante, deben ser consistentes con las prácticas y metodologías de aprendizaje activo presentadas a lo largo del curso y considerar la generación de aprendizaje en sus diversas dimensiones.

4.3. Rúbricas de evaluación y sus ejemplos

De acuerdo con Gatica-Lara & Urribaren-Berrueta (2013), las rúbricas de evaluaciones permiten valorar los aprendizajes y productos esperados que mediante, tablas, niveles y rangos, desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes con criterios puntuales de rendimiento y entendimiento. Lo anterior, permite que los estudiantes identifiquen con claridad la relevancia de los contenidos y los objetivos de los trabajos académicos establecidos.

En ese contexto, diversos autores (Gatica-Lara & Urribaren-Berrueta, 2013; García et al., 2017; Bahri et al., 2012; Maxwell, 2010; entre otros) determinan que las rúbricas o matrices de valoración brindan horizontes a la trayectoria formativa de los estudiantes, aportan al proceso de retroalimentación del alumno, contribuyen a la mejora del manejo de expectativas del estudiantado y generan una amplia influencia en la determinación del rendimiento de estos en relación con las calificaciones expresadas en el sistema educativo tradicional.

En tal sentido, Gatica-Lara & Urribaren-Berrueta (2013) describen dos formas generales de rubricas: 1) *La rúbrica global, comprehensiva u holística* y 2) *La rúbrica analítica*. Por un lado, la rúbrica global «hace una valoración integrada del desempeño del estudiante, sin determinar los componentes del proceso o tema evaluado, se trata de una valoración general con descriptores correspondientes a niveles de logro sobre calidad, comprensión o dominio globales. Cada nivel se define claramente para que los estudiantes identifiquen lo que significa» (pág. 62). En otras palabras, la rúbrica holística demanda menor tiempo para calificar y tiene una retroalimentación limitada. Siendo esta rúbrica recomendada en contextos en el cual se busca obtener un panorama general de los logros, los autores mencionan que «[...] una sola dimensión es suficiente para definir la calidad del producto».

Por otro lado, la rúbrica analítica «[...] se utiliza para evaluar las partes del desempeño del estudiante, desglosando sus componentes para obtener una calificación total. Puede utilizarse para determinar el estado del desempeño, identificar fortalezas, debilidades, y para permitir que los estudiantes conozcan lo que requieren para mejorar» (Gatica-Lara & Urribaren-Berrueta, 2013, pág. 62). Las rubricas analíticas se recomiendan en contextos de evaluaciones hito o de mayor envergadura, ello conlleva una retroalimentación detallada al estudiantado presentando una rubrica con escalas de evaluación más específicas.

Los criterios de evaluación se definen de acuerdo con los resultados de aprendizaje del curso y a lo esperado de cada metodología de aprendizaje activa definida por el/la docente.

En este sentido, la definición de los parámetros de evaluación recae en que las rúbricas deben considerar tres criterios claves: 1) criterios de evaluación, 2) definiciones de calidad, y 3) estrategias de puntuación

(Gatica-Lara & Uribarren-Berrueta, 2013). Estas características son fundamentales para todo proceso de enseñanza-aprendizaje que pretenda ser coherente y significativo para el estudiante, pues brindan indicadores o guías que reflejan los procesos y contenidos que se consideran de importancia. Además, «*proporcionan una explicación de lo que el estudiante debe alcanzar para un nivel determinado de objetivos, proporcionando retroalimentación pues se explicitan los desempeños (desempeño ejemplar; desempeño maduro; desempeño en desarrollo y desempeño incipiente)*» (Rosellini, 2021, pág. 132),

En función de los tipos de evaluaciones y los modelos de rúbricas señaladas anteriormente, en la Figura 9 se proponen 15 tipos de rúbricas, 6 de las cuales son presentadas para su aplicación de manera transversal, y 9 de ellas se utilizan para cada tipo de taller: 3 para talleres introductorios, 3 para talleres de aplicación y 3 para talleres de especialización presentados en este manual.

A modo de resumen de la Figura 9, es posible observar una matriz de congruencia entre los ejemplos de rúbricas de evaluación con competencias a considerar en los contextos de aprendizaje en los talleres de planificación urbana. En cada rúbrica se proponen criterios de evaluación que se pueden aplicar de manera holística a las competencias presentadas en este documento y en los diversos tipos de taller.

Las rúbricas de evaluación propuestas se enfocan en el avance del aprendizaje incremental de los talleres de planificación urbana y el proceso cotidiano del grupo humano respecto a competencias académicas y profesionales que deben perfeccionarse por el estudiantado de la carrera. Estos modelos pretenden otorgar una guía docente no solo sobre modelos de rúbrica, sino también entregar una referencia a las características claves de esta, por ejemplo, el tipo de criterios, definición de calidad y estrategias de puntuación. A su vez, considera los siguientes cuatro elementos: 1) Evaluaciones diagnósticas con herramientas tecnológicas y no tecnológicas al comienzo y al final del curso; 2) Evaluaciones formativas que conllevan encargos específicos clase a clase; 3) Evaluaciones sumativas hito que conlleven un entendimiento incremental de los encargos específicos clase a clase y 4) Check list de productos esperados al final del curso.

Por otro lado, las rúbricas orientadas de manera específica a los talleres de introducción se enfocan en el análisis y diagnóstico de contextos y problemáticas urbanas que se esperan sean abordadas en una imagen objetivo que logre responder a la identificación del diagnóstico mismo, tal material se compone de:

Rúbrica de Evaluación N°1 **Identificación contexto del área de estudio** (Anexo 2.1.1)

Rúbrica de Evaluación N°2 **Proyecciones y tendencias** (Anexo 2.1.2)

Rúbrica de Evaluación N°3 **Diagnóstico integrado del área de estudio** (Anexo 2.1.3)



Por su parte, las rúbricas de evaluación para los talleres de aplicación se refieren a la actividad representativa del uso de herramientas para analizar datos e identificar problemas, uso de herramientas de participación ciudadana para la resolución y tratamiento de conflictos, y a la definición de propuestas urbanas integradas.

Rúbrica de Evaluación N°4 **Elaboración de visión, objetivos y lineamientos estratégicos** (Anexo 2.2.1)

Rúbrica de Evaluación N°5 **Definición de escenarios** (Anexo 2.2.2)

Rúbrica de Evaluación N°6 **Definición niveles de implementación del proyecto urbano** (Anexo 2.2.3)

A su vez, las rúbricas de evaluación para los talleres de especialización se enfocan en temáticas y dinámicas específicas de la disciplina urbana. Se entrega una rúbrica de docencia para evaluar detalladamente un plan de intervención, o investigación que aborda las 8 competencias que se esperan desarrollar al final del proceso.

Rúbrica de Evaluación N°7 **Definición presupuesto del proyecto** (Anexo 2.3.1)

Rúbrica de Evaluación N°8 **Priorización de proyectos urbanos** (Anexo 2.3.2)

Rúbrica de Evaluación N°9 **Cómo presentar proyectos urbanos** (Anexo 2.3.3)



59

Finalmente, se proponen 6 tipos de rúbrica de evaluación a aplicar por docentes de la disciplina que realicen talleres, enfocadas en realizar un seguimiento holístico de los conocimientos teóricos y desenvolvimiento profesional que se espera del estudiante a lo largo del proceso formativo. En términos prácticos, las rubricas se refieren a salidas a terreno, definición de mapa de actores, evaluación diagnostica transversal, preparación de material escrito y presentaciones orales, evaluaciones formativas y check list de productos finales. Las rubricas para esta tipología de taller son:

Rúbrica de Evaluación N°10 Identificación del problema en el territorio-salida a terreno (Anexo 2.4.1)

Rúbrica de Evaluación N°11 Conociendo el territorio e Identificación de actores (Anexo 2.4.2)

Rúbrica de Evaluación N°12 Evaluación Diagnostica Transversal (Anexo 2.4.3)

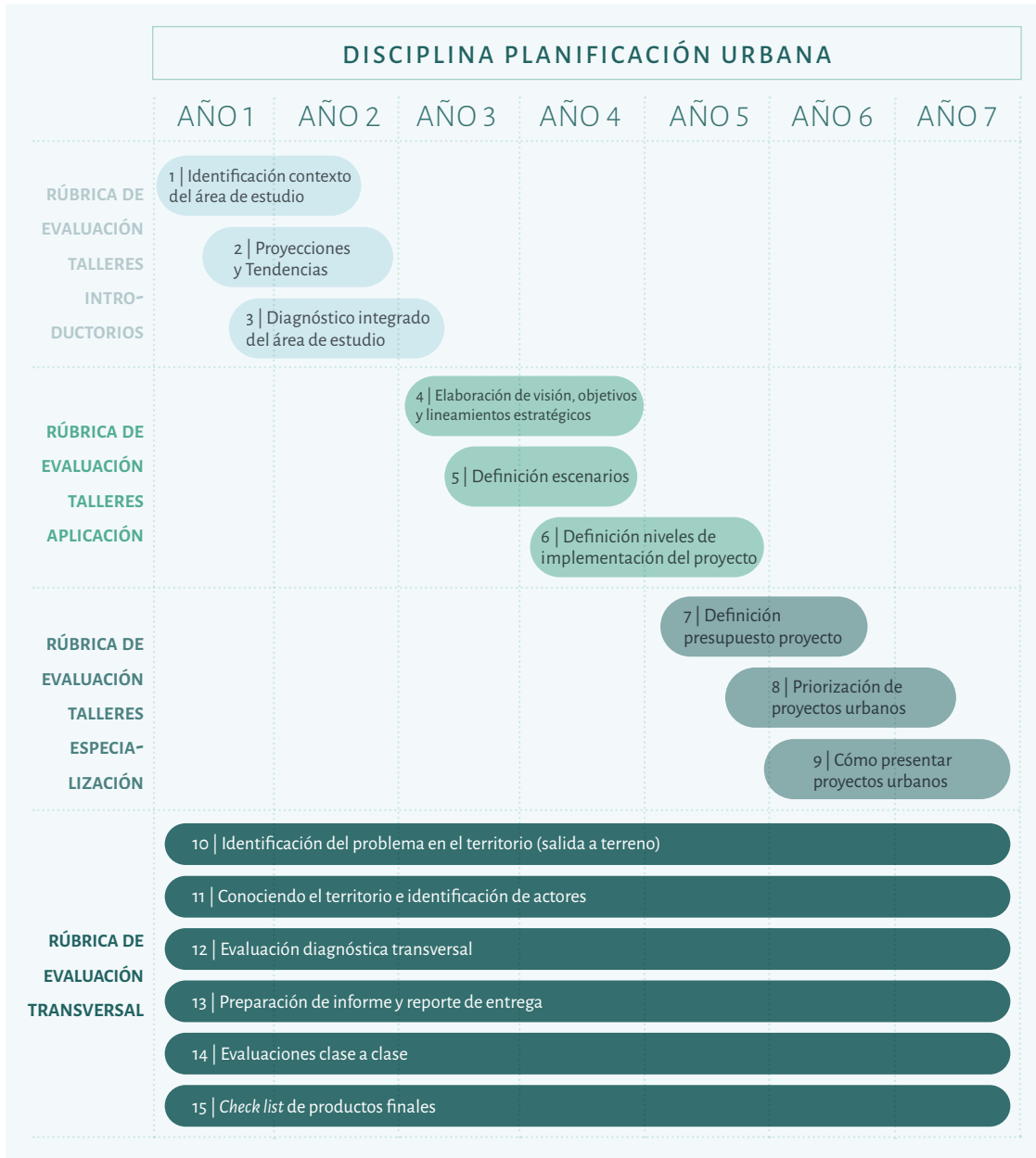
Rúbrica de Evaluación N°13 Preparación de informe y reporte de entrega (Anexo 2.4.4)

Rúbrica de Evaluación N°14 Evaluación Clase a Clase (Anexo 2.4.5)

Rúbrica de Evaluación N°15 Check list de productos finales (Anexo 2.4.6)



Figura 9 | Matriz de congruencia entre la aplicación de los ejemplos de rubricas de evaluación y las competencias a evaluar por tipo de taller.



Fuente: Elaboración propia.

4.4. Retroalimentación de las evaluaciones

La retroalimentación se considera como un «conjunto de prácticas que se ajustan al aprendizaje y que están estrechamente vinculadas con la evaluación. Es un asunto inherentemente emocional (...) que puede tener un impacto duradero, más allá de su propósito inmediato» (Boud & Molly, 2015, pag.71 en Garcés et al., 2020). En este sentido, la evaluación y la retroalimentación son conceptos que se entienden en conjunto y son parte central del proceso enseñanza-aprendizaje. El concepto de retroalimentación carece de significación si no tiene una influencia en el aprendizaje. A partir de lo anterior, Quezada & Salinas (2021) logran profundizar en tres enfoques a lo largo de su estudio por medio de un profundo análisis histórico de los modelos de retroalimentación, resumiéndose en:

- **Retroalimentación como producto:** Retroalimentación centrada en las capacidades del docente, considerando al estudiante como un participante pasivo del que se espera una respuesta conductual relacionada con el escuchar.
- **Retroalimentación como acto dialógico:** La comunicación entre docentes y estudiantes después de la evaluación de una tarea basada en criterios, las especificaciones de la tarea que permiten orientarlos sobre la producción requerida, a modo de instrucción o información de cómo se evaluará el trabajo son propuestas por los/las docentes y negociadas por los estudiantes, funcionando como parámetros para que ellos construyan sus respuestas.
- **Retroalimentación como acción sostenible:** Describe la interacción y el diálogo como un apoyo al estudiante en las tareas que realiza. El estudiante es un aprendiz independiente, que aprendió del docente pero que no depende de él, por lo tanto, la capacidad de autorregulación para las tareas futuras es una característica central junto al diálogo que promueve el compromiso con la retroalimentación.

Para este manual se utiliza un modelo de retroalimentación consistente en 6 etapas que conllevan una construcción conjunta entre el docente y estudiante (véase Figura 10). Desde este entendimiento, se postula que el concepto de retroalimentación para el aprendizaje corresponde a «actos de diálogo que a través de una práctica sostenible suponen la construcción social del conocimiento, donde el estudiante se convierte progresivamente en un aprendiz independiente» (Quezada & Salinas, 2021, pág. 244). Sin embargo, la efectividad de la retroalimentación es apreciada de manera distinta por docentes y estudiantes, asociándola al mejoramiento, aprobación o fundamento de una calificación, tendiendo a subestimar el compromiso del otro con la práctica de retroalimentación». Esto supone un ajuste de expectativas por parte de ambos actores en aquel proceso, que, a su vez, puede verse completado por la integración de diversas fuentes de información (pautas, formularios entre otros).

Figura 10 | Modelo de retroalimentación de Aprendizaje



Fuente: Quezada & Salinas, 2021.

Además, Garcés Bustamante et al. (2020) detallan que, dentro de las dinámicas del proceso de aprendizaje y el rendimiento académico que este supone, identificaron algunos factores externos ligados a los conocimientos previos de los estudiantes, la disciplina que se encuentran estudiando, el contexto educativo en el que se desarrolla y el nivel socioeconómico del estudiante, entre otros factores, que tanto docentes como estudiantes reiteran se deben considerar en la investigación sobre aprendizaje y retroalimentación en la educación superior.

Lo anterior se puede observar en el contexto de los talleres de Planificación Urbana y en la trayectoria formativa en las universidades latinoamericanas cotejadas. En el caso de la Universidad Autónoma de Juárez, un enfoque de planificación de curso desde una retroalimentación como acto dialógico sostenible en el tiempo se presenta tanto en el programa de curso como en el *syllabus*. En la programación semanal, se observan actividades de análisis entendidas como evaluaciones colectivas que permiten evidenciar un interés por el aprendizaje activo de los alumnos. A modo de ejemplo, de acuerdo con el programa del Taller de Diseño de Espacios públicos⁹: «El rol del maestro es el de guía, en este sentido hay una interacción directa con los estudiantes, cuyo rol consiste en aportar a la construcción de conocimientos por medio de su participación activa en la construcción de la clase». Este caso, en su generalidad, representa la misma dinámica interpuesta por las otras casas de estudio analizadas.

En los talleres de planificación urbana UC, se han realizado prácticas de aprendizaje intermedias entre los tres enfoques de retroalimentación. Algunos testimonios determinan la importancia de centrar la retroalimentación en una práctica orgánica clase a clase. Incluso, el docente debe considerar un rol flexible en la curva de aprendizaje del grupo humano que guía en los cursos de taller.

⁹ Carta Descriptiva de materia «Taller de Diseño de Espacios públicos» del mapa curricular Diseño Urbano y del Paisaje, 2015.

«Se hace evaluación oral y la escrita junto con pauta, socializando aquella pauta. A eso se suma, que es útil la mirada de un actor externo (asesor urbano de municipalidad, contraparte, otro docente de la planta académica etc) a veces hay ayudantías en la que esa retroalimentación aporta de manera orgánica el desarrollo y feedback de clase a clase. A pesar de eso, (...) tener una instancia formal institucional en distintos tiempos podría ayudar al funcionamiento general de los talleres»

Docente Taller de Introducción

Asimismo, la reflexión crítica sobre el quehacer docente se impregna en este proceso:

«Autoevaluación clase a clase es vital, uno como profesor(a) tiene que ir haciendo una autoevaluación del punto de vista de los resultados parciales que uno va viendo y la forma en que se van comprendiendo los contenidos. Mediante una conversación guiada uno se va dando cuenta de la racionalidad y contenidos que permiten calibrar la amplitud de cada etapa o contenido».

Docente Taller de Introducción

De la mano de una retroalimentación orgánica clase a clase, se presentan desafíos propios del proceso mismo de la evaluación entre la crítica constructiva realizada por el docente y la recepción de la retroalimentación por parte del estudiantado. Tal como se mencionó anteriormente, la efectividad de la retroalimentación es apreciada de manera diferente por los actores ya que supone una construcción de un lazo de confianza y compromiso entre docente y estudiante. Es por ello que la guía proporcionada por el docente desde el inicio del curso y la construcción paulatina de un equipo de trabajo holístico al interior del aula es vital.

Como plantea el CDDOC (2023d), un docente de calidad es aquel capaz de presentarse accesible para el alumnado, respetando y valorando la diversidad, generando un clima favorable dentro y fuera del aula en

caso de actividades externas. Además, debe mostrar un genuino interés por el proceso de aprendizaje de sus estudiantes pensando en el bienestar integral de cada estudiante que forma parte del grupo de trabajo en el curso.

Esto implica considerar una serie de factores al interior del aula. De acuerdo con la información sobre experiencia docente recogida en los procesos de entrevista, la cantidad de estudiantes según generación determina la capacidad de interactuar y propiciar una conexión significativa individual en el contexto de clase. A su vez, el tipo de interacción y rol del docente en el proceso de aprendizaje se diferencia respecto al nivel de taller (si es taller introductorio, aplicativo o de especialización).

Como se mencionó en algunos puntos previos, algunos programas ALEUP consideran al docente como:

«El rol del maestro es el de guía, en este sentido hay una interacción directa con los estudiantes, cuyo rol consiste en aportar a la construcción de conocimientos por medio de su participación activa en la construcción de la clase»

Programa Universidad Simón Bolívar



«El docente participará activamente en todas las sesiones como facilitador debido al enfoque participativo del modelo de taller que tiene el curso»

Programa Universidad Autónoma Juárez

«En el Taller, el profesor orienta y guía explícitamente el desarrollo de los contenidos del plan de ordenación, desde las fases iniciales hasta la formulación de propuestas de ordenación en términos de determinantes, normativas y proyectos»

Pauta et al, 2019 sobre Universidad de la Cuenca de Ecuador

Por otra parte, y de acuerdo con algunos docentes de talleres de planificación urbana del programa UC:

«El trabajo de taller de vela en reducir la disparidad de manejo de herramientas y el docente tomar un rol flexible dentro del aula, migrar de un rol guiador en actividades individuales y en actividades grupales esclarecer de manera inicial y navegar con las propuestas de los estudiantes»

Docente Programa UC

Por tanto, mantener una relación efectiva como equipo docente con los estudiantes, pudiendo destacar las capacidades técnicas del alumnado, las personalidades y comportamientos individuales y su desenvolvimiento en los equipos de trabajo, propicia un escenario educativo ideal para generar aprendizajes significativos en los contextos de taller y que los espacios de retroalimentación se transformen en escenarios de transferencia de conocimiento y crítica constructiva.



CAPÍTULO 5

Recomendaciones generales para la implementación del curso y desarrollo de la clase en formatos online y presencial

CAPÍTULO 5 | RECOMENDACIONES GENERALES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURSO Y DESARROLLO DE LA CLASE EN FORMATOS ONLINE Y PRESENCIAL

La presente sección de este manual proporciona una serie de recomendaciones generales para los docentes que imparten clases teórico-prácticas de planificación urbana, ya sea en contextos online o presencial.

5.1. La programación y preparación de clases

De acuerdo con el CDDOC (2023d), propio de la formación general UC, para desarrollar una docencia de excelencia no basta con el manejo experto de los contenidos, sino que requiere de una planificación adecuada que genere aprendizajes profundos en el estudiantado. La preparación de las clases es un proceso que permite estructurar y detallar las actividades que se realizarán durante un curso, siendo de utilidad para el profesorado y para el estudiantado en la gestión y organización de actividades.

Teniendo en cuenta lo anterior y de acuerdo con la información levantada por fuentes primarias a docentes, estudiantes y egresados/as, se proponen algunas recomendaciones generales para las clases de talleres en planificación urbana:

- 1** Previo al diseño de la programación del curso, se debe considerar como otros docentes han implementado la cátedra dentro del aula, así como también si existen experiencias previas para potenciar metodologías, actividades y evaluaciones que hayan tenido una retroalimentación positiva por parte del estudiantado.
- 2** Preparar el curso según los contenidos a aplicar para la cátedra práctica de planificación urbana en cuestión (I, II y/o III) teniendo como foco principal el cumplimiento de los resultados de aprendizaje predisuestos en el programa de cursos.
- 3** Para fortalecer el punto anterior, se recomienda además que, para cumplir con las expectativas de entregar herramientas y conocimiento respecto a los contenidos, se debe tener en consideración la selección adecuada y coherente de metodologías, actividades y evaluaciones.
- 4** El docente debe entender que su papel no sólo es de experto sobre los contenidos, sino que es el encargado de entregar esos conocimientos de manera tal que el estudiante pueda evidenciar los problemas reales a los que se enfrentará como profesional de planificación urbana.
- 5** Se recomienda tener en consideración el carácter interdisciplinar y la especialización de los y las estudiantes en algunas temáticas y herramientas específicas durante el transcurso de la carrera. En vista de ello, se sugiere considerar previo al inicio de clases: 1) disponer de diversas herramientas o métodos para que los alumnos/as se acerquen al problema o caso

de estudio, 2) identificar mediante evaluaciones diagnósticas previas o retroalimentaciones durante el curso, las herramientas y talentos que se deben potenciar en el estudiantado, y 3) generar instancias de retroalimentación de conocimientos y herramientas prácticas entre los estudiantes, con el fin de incrementar sus conocimientos con el apoyo de pares.

6 Previo al inicio de clases y a cada clase programada, se sugiere presentar al estudiante la programación detallada de los módulos para que tanto el equipo docente como el alumnado maneje información sobre su rol y relación en la cátedra, expectativas de conocimientos y aprendizajes, actividades dentro y fuera del aula, y evaluaciones de conocimiento.

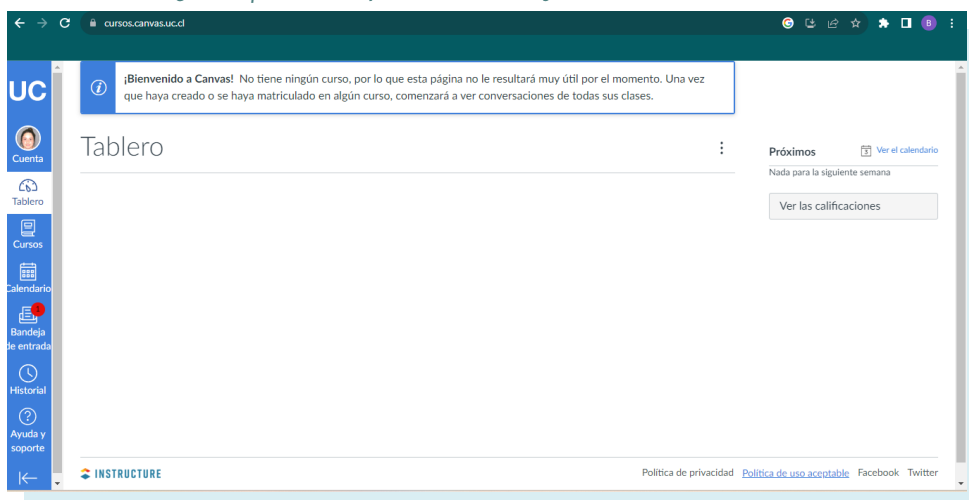
Desde otra arista, para mantener el material disponible y ordenado tanto para la preparación como la aplicación de clases, se recomienda el uso de plataformas online que requieren credenciales proporcionadas por la casa de estudios como Canvas (plataforma UC) o One Drive.

Según el alumnado y egresados/as de la carrera de planificación urbana UC, algunas de las aplicaciones que mejor califican para la organización de las clases son:

Google Drive: Dentro de esta aplicación, se pueden crear documentos del mismo tipo que office, es decir, documentos escritos, presentaciones y Excel. Además, se pueden crear carpetas y subcarpetas compartidas en modo lector o editor. Cabe destacar que, para acceder a Google Drive, se debe contar con una cuenta gmail.

Canvas: Programa oficial de la UC donde se disponen distintas herramientas para organizar el material de clase, realizar evaluaciones, dar anuncios sobre modificaciones, entregas u salidas a terreno (véase Figura 1). Para acceder, se debe formar parte del equipo docente y del alumnado de la cátedra en cuestión.

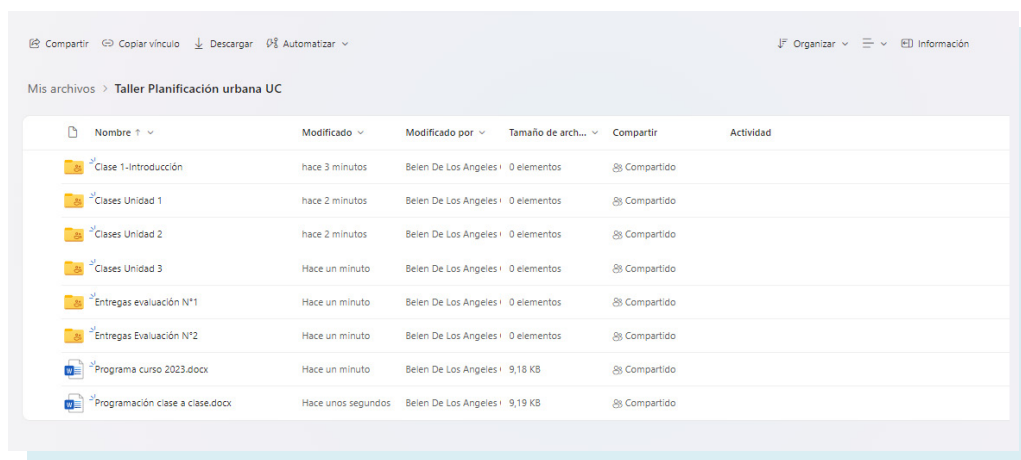
Figura 11 | Canvas UC para coordinación y orden del material de clase



Fuente: Elaboración propia.

One Drive: Dentro de esta aplicación, se pueden crear documentos del mismo dominio de Microsoft Office, es decir, documentos escritos, presentaciones y Excel. Además, se pueden crear carpetas y subcarpetas, las cuales se pueden compartir para todo público en modo lector o editor (véase Figura 12). Las funciones son idénticas a las de la aplicación disponible en escritorio Windows, con la ventaja de que los cambios se guardan automáticamente desde ambos accesos. Para su uso, se debe contar con una cuenta Microsoft.

Figura 12 | Uso One Drive para coordinación y orden del material de clase



| Nombre | Modificado | Modificado por | Tamaño de arch... | Compartir | Actividad |
|---------------------------------|--------------------|----------------------|-------------------|------------|-----------|
| Clase 1-Introducción | hace 3 minutos | Beien De Los Angeles | 0 elementos | Compartido | |
| Clases Unidad 1 | hace 2 minutos | Beien De Los Angeles | 0 elementos | Compartido | |
| Clases Unidad 2 | hace 2 minutos | Beien De Los Angeles | 0 elementos | Compartido | |
| Clases Unidad 3 | Hace un minuto | Beien De Los Angeles | 0 elementos | Compartido | |
| Entregas evaluación N°1 | Hace un minuto | Beien De Los Angeles | 0 elementos | Compartido | |
| Entregas Evaluación N°2 | Hace un minuto | Beien De Los Angeles | 0 elementos | Compartido | |
| Programa curso 2023.docx | Hace un minuto | Beien De Los Angeles | 9,18 KB | Compartido | |
| Programación clase a clase.docx | Hace unos segundos | Beien De Los Angeles | 9,19 KB | Compartido | |

Fuente: Elaboración propia.

Dropbox: Similar a Google Drive y One Drive, permite el almacenamiento de información de distinto dominio o tipos de archivos, incluso aquellos de gran peso. Permite crear y editar documentos de Microsoft Office y Dropbox Paper. Se debe contar con una cuenta de paga, independiente del dominio de esta.

5.2. Recomendaciones para el uso de herramientas prácticas-profesionales en clases teórico-prácticas de planificación urbana

Tal y como las aplicaciones web permiten preparar de mejor manera el material de clases y el orden de la programación del o los talleres, también es funcional para poder aplicar materiales didácticos con el estudiantado. Según Katsavounidou (2022), y principalmente bajo el contexto de pandemia, las plataformas online aplicadas en cátedras teórico-prácticas en planificación urbana permiten sacar al estudiante de su zona de confort. Además, algunos profesores realizaron el acceso al área mediante plataformas digitales como Google Earth, Street view y GIS en vez del acceso directo al área de estudio,

A continuación, se sintetizan las aplicaciones que el alumnado y egresados/as recomiendan para usar en clases, organizadas según su funcionalidad para la presentación de información en el aula:

Aplicaciones para la generación de contenidos de manera colaborativa

- **Google Drive:** Cuenta con la extensión «Presentaciones de Google», programa gratuito que permite crear presentaciones online para toda persona que tenga una cuenta gmail. Pertenece al dominio Google Drive.
- **One Drive:** Dentro de esta aplicación, se encuentra PowerPoint Online que es la extensión de Microsoft Power Point a Internet. Las funciones y propiedades son las mismas que se encuentran en la aplicación de escritorio, con el beneficio que los cambios y modificaciones son guardadas de manera automática. Se requiere tener una cuenta Microsoft.
- **Canva (canva.com):** Plataforma web gratuita de diseño gráfico y composición de imágenes y presentaciones.
- **Miro (miro.com):** Plataforma web que permite realizar contenidos visuales de forma colaborativa mediante un tablero digital tipo pizarra.
- **Jamboard de Google (drive.google.com):** De igual manera que Miro, permite generar trabajo en grupos colaborativos por medio de una pizarra online. Pertenece a la plataforma de Google Drive por lo que se debe contar con una cuenta gmail.
- **Padlet:** Plataforma que permite el trabajo tanto individual como colaborativo in situ, similar a pizarras digitales donde se pueden insertar imágenes, videos, links y escritura. Es una plataforma que al igual que Miro y Jamboard permite que el docente pueda supervisar los trabajos en tiempo real. Se puede acceder con cuenta gmail o facebook.

Aplicaciones para la interacción con los estudiantes

- **Mentimeter (mentimeter.com):** Permite la creación de encuestas web. Además, las respuestas se pueden visualizar con opción de respuestas múltiples, abiertas y de selección. Su versión gratuita permite un límite de 3 preguntas.
- **Kahoot (kahoot.com):** Centra el aprendizaje a través del juego con opción de respuestas múltiples. En vista de los resultados por cada respuesta del o los participantes, se define quién ha acumulado más puntaje. Es una buena opción como pruebas diagnósticas informales o testeo de comprensión de contenidos al finalizar las clases.

Programas para la aplicación de conocimiento del estudiantado

- **Google Earth:** Programa de georreferenciación de libre acceso que permite trabajar de forma básica en territorios de diversas escalas y áreas de análisis, Funciona como programa inicial para introducir al estudiantado en sus áreas de trabajo respectivas. Dentro de sus funciones se encuentra la creación y selección de polígonos, trabajar con varias capas, crear puntos dentro de un mapa, generar un mapa, entre otros.

- **Arcgis:** Programa con acceso mediante suscripción. ArcGIS es un completo sistema de georreferenciación, sistematización y representación de datos que permite recopilar, organizar, administrar, analizar, compartir y distribuir información geográfica.
- **GeoDa:** Es una herramienta de código abierto y gratuita que sirve como introducción al análisis de datos espaciales. Está diseñado para facilitar nuevos conocimientos del análisis de datos mediante la exploración y el modelado de patrones espaciales.



5.3. El rol del equipo docente

El equipo docente debe considerar una programación antes, durante y posterior a la aplicación de un taller en la disciplina de planificación urbana. Esto significa que, en una primera parte, el equipo conformado por 1 o más docentes expertos en el área, y un profesor instructor (o ayudante en algunos referentes internacionales) programan el taller en función de los objetivos y/o resultados de aprendizajes esperados por los programas.

Uno de los aspectos claves del equipo docente es la definición del (o los) caso(s) a trabajar durante el taller, el que dependerá principalmente de los objetivos de aprendizaje. Esta definición se recomienda realizarla antes del inicio de clases puesto que muchas veces requiere de articulaciones tanto internas como externas. Algunos ejemplos de articulaciones internas son gestionar recursos como buses de acercamiento, preparación de material, identificación de riesgos y medidas para hacerse cargo de ellos, permisos y autorizaciones, entre otros. En relación con las articulaciones externas, estas pueden darse con socios claves comunitarios como servicios públicos locales (municipalidades, ayuntamientos, gobernaciones, etc.), estatales o nacionales, organizaciones comunitarias (juntas de vecinos, organizaciones no gubernamentales), e incluso empresas privadas y pueden considerar la celebración de convenios, la coordinación de fechas, su inclusión en clases o evaluaciones, acompañamiento en terreno, entre otras tareas.

Posteriormente y siguiendo el cumplimiento de los objetivos y/o resultados de aprendizaje, el equipo docente debe implementar la metodología pedagógica de taller considerando la aplicación de estrategias didácticas para facilitar el entendimiento de los contenidos y el trabajo práctico colaborativo entre estudiantes. Además, debe realizar una evaluación de los estudiantes y del cumplimiento de la programación del curso para identificar mejoras continuas a los talleres de la disciplina.

En resumen, entre las funciones del equipo docente se pueden mencionar:

- **Planificar, coordinar y ejecutar la administración del curso.**
- **Seleccionar el caso o los casos de estudio.**
- **Planificar y ejecutar el trabajo de campo y salidas a terreno.**
- **Informar y aplicar de manera clara las rúbricas de evaluación planificadas**
- **Ejecutar las clases programadas en el programa del curso**
- **Entregar los contenidos y habilidades esperadas por los objetivos de aprendizaje**
- **Aclarar dudas del estudiantado**
- **Generar instancias de retroalimentación a lo largo del taller**

Dentro del equipo docente conformado por profesionales y profesores del área, se encuentran también los profesores instructores o ayudantes (CDDOC, 2022). Estos últimos hacen referencia a aquellos estudiantes que, cualquiera sea su trayectoria universitaria (pregrado, postgrado u egresado) y según su dominio de los contenidos en el o los talleres de planificación urbana, prestan su apoyo a las actividades del docente, teniendo como objetivo el cumplimiento de las expectativas dispuestas en la programación del curso. Debe ser percibido también, como un nexo entre la relación e interacción del estudiante y docente, facilitando la comunicación entre ambos.

En función de ello, los ayudantes son parte esencial para lograr los resultados de aprendizaje, facilitando, guiando y motivando al estudiantado, cumpliendo tareas tales como (CDDOC, 2022):

- **Apoyar al equipo docente con administración del curso.**
- **Guiar el trabajo de campo y salidas a terreno.**
- **Apoyar en la implementación y corrección de instrumentos de evaluación.**
- **Reforzar los contenidos del curso.**
- **Aclarar dudas del estudiantado.**
- **Apoyar al equipo docente en la clase.**
- **Retroalimentar el trabajo del estudiantado.**
- **Facilitar el trabajo en laboratorio.**

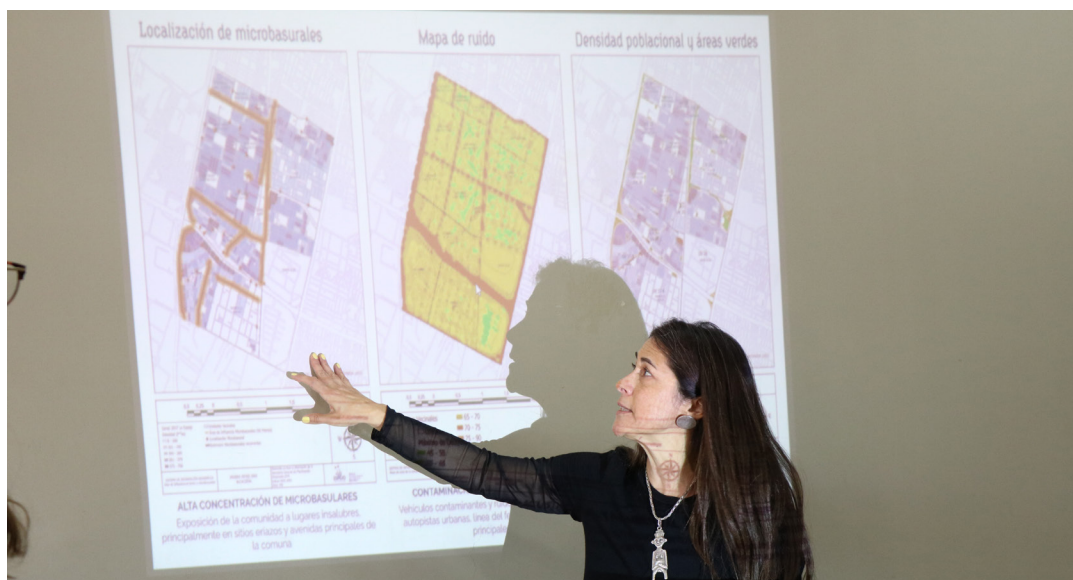
De acuerdo con las entrevistas, el rol de los ayudantes dentro del equipo docente beneficia al proceso educativo, en especial en el acompañamiento de la adquisición de habilidades técnicas y blandas de manera incremental y transversal. Por otro lado, en los contextos de retroalimentación, la participación de un estudiante que ya ha obtenido el conocimiento que implica la realización del o los talleres, permite al resto del equipo docente identificar posibles mejoras, así como identificar otros aspectos durante las retroalimentaciones desde el punto de vista de un par para los estudiantes dentro del aula.

Relacionado con los planteamientos anteriores, algunos docentes plantean:

«Trabajar con equipos de estudiantes de distintas generaciones de la carrera, para reflejar los conocimientos que las nuevas generaciones pueden obtener al ir concluyendo sus fases curriculares»

Docente taller especialización

Por tanto, el rol del equipo docente puede ejemplificar los conocimientos, habilidades y herramientas que el estudiantado que se encuentra cursando el taller puede adquirir, así como convertirse en el soporte para potenciar los talentos y habilidades del grupo estudiantil.





CAPÍTULO 6

La ética en la docencia y los principales desafíos éticos a incorporar en la enseñanza de la Planificación Urbana

CAPÍTULO 6 | LA ÉTICA EN LA DOCENCIA Y LOS PRINCIPALES DESAFÍOS ÉTICOS A INCORPORAR EN LA ENSEÑANZA DE LA PLANIFICACIÓN URBANA

Este capítulo se estructura sobre la base de dos componentes relacionados con la incorporación de la ética en la docencia de todo programa de taller que aborda la enseñanza práctica de la Planificación Urbana. Por un lado, planteamos una necesaria reflexión introductoria que explore el lugar que debe tener la ética en el marco más amplio de la labor docente de modo de orientar su quehacer en todo el proceso educativo. Por otro lado, se sugieren algunos contenidos básicos que, a nuestro juicio, sintetizan los principales desafíos éticos que deben considerarse en la formación en planificación urbana intentando abordar temas que forman parte de una ética de la planificación, tales como, los valores que guían y dan sentido al trabajo del o la planificadora y los problemas éticos que puede enfrentar en su desempeño concreto.

6.1. La ética en la docencia: una primera aproximación

Las últimas décadas de desarrollo de la formación docente han consolidado un importante cuerpo de conocimiento sobre cómo se deben desarrollar los procesos de aprendizaje y cuáles son las recomendaciones más efectivas para fomentar dichos procesos. Si bien, tradicionalmente los modelos pedagógicos se focalizaron fundamentalmente en el profesor como el actor central de los procesos educativos, en los últimos años se ha observado un cambio relevante que se visibiliza en la consolidación de una mirada más integral que articula la mirada de las y los estudiantes con el rol docente.

Como se plantea en el segundo capítulo del Manual, que aborda los principios orientadores para una docencia de calidad, la enseñanza de la planificación urbana no sólo debe estructurarse considerando lineamientos estratégicos para establecer los estándares de una mejor docencia, sino que también supone entregar contenidos y orientaciones para que las y los estudiantes enfrenten desafíos transversales propios de cada disciplina.

En primer lugar, en el caso de la enseñanza de la planificación urbana se debe potenciar que el docente incorpore en su plan de trabajo espacios de introspección, reflexión y autoevaluación permanente que permitan un mejoramiento continuo de la forma de ejercer la docencia, lo que sin duda redundará en la generación de aprendizajes de largo plazo y de calidad (CDDOC, 2023d).

Siguiendo esta línea, se sugiere que el diseño de las experiencias de aprendizaje a incorporar en un programa educativo de taller de planificación urbana contemple algunas consideraciones generales a la hora de elaborar el programa de cada curso o taller. En primer lugar, la coherencia del programa de trabajo ofertado en el taller con el perfil de egreso del programa de estudio. En segundo lugar, revisar la misión y visión ética que tienen de la planificación tanto el programa, como los cursos teórico-prácticos abordados en la malla curricular de modo de potenciar una enseñanza integral del tópico que sea coherente con la visión general del plan de estudio. También se recomienda que el programa considere el marco histórico y social

donde se sitúa la planificación adaptándose el contexto cultural, político y económico propio del desarrollo de la planificación en cada país, revisando los formatos de docencias particulares de cada casa de estudio, conectándose también con la realidad social y necesidades del estudiantado en su trayectoria formativa en la búsqueda de fomentar una vocación pública y centrada en el bien común (CDDOC, 2023d).

En el caso de una carrera como la Planificación urbana, junto con estas consideraciones generales, deben tomarse en cuenta otros lineamientos más específicos que tienen que ver con la identidad de esta como ámbito de encuentro interdisciplinario entre diversos enfoques de aproximación a la realidad de la ciudad y con la necesaria empatía que debe establecer el docente con el estudiante de planificación. A partir del trabajo de investigación previamente desarrollado, a partir de entrevistas y focus group para elaborar este manual, se pueden proponer cuatro aspectos esenciales que debiera incorporar el diseño de un programa de taller o curso aplicado de planificación urbana;

- **Considerar la Interdisciplina como centro de la enseñanza de la Planificación urbana**
- **Incorporar criterios pedagógicos a la formación técnica del Docente que dicta los cursos de Planificación**
- **Flexibilizar la programación del curso, organización de la enseñanza y metodologías en base al estudiantado dependiendo de su formación y conocimientos previos.**
- **Calibrar los resultados de aprendizaje propuestos inicialmente con las expectativas de aprendizaje que tienen las y los alumnos en relación con los talleres**

Pensamos que estos desafíos se encuentran en constante tensión, ligados de manera transversal a la relación y conexión entre el docente y el estudiantado. El cuidar y potenciar esta relación permitirá otorgar un sentido de propósito amplio a la misión, visión y resultados de aprendizaje de los talleres de planificación urbana y traducir de manera efectiva, no solo el producto final del taller, sino que también las habilidades transversales, motivación y desarrollo cognitivo esperado.

6.2. La ética en la práctica profesional de la planificación

Un segundo aspecto relevante de incorporar, relacionado con los contenidos éticos, tiene que ver con cómo se incorpora en los cursos y talleres de planificación urbana el abordaje de problemáticas o desafíos ético-políticos que resultan fundamentales a la hora de formar a las y los futuros planificadores urbanos. Es en relación con lo anterior que proponemos considerar a lo menos tres ejes de abordaje de las problemáticas éticas en la docencia de taller en planificación¹⁰.

10 Este subcapítulo está basado en los aprendizajes desarrollados en el marco de las cátedras «Desafíos ético-políticos del desarrollo territorial y urbano» dictado para los Magíster de Desarrollo Urbano y Asentamientos Humanos por el profesor Christian Matus Madrid, y el curso «Teoría y ética de la planificación urbana» dictado por el profesor Giovanni Vecchio en el Magister de Planificación, ambos en el contexto de la docencia del Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales (IEUT).

6.2.1. Reconocimiento en la docencia de problemáticas éticas fundamentales de la planificación

Al igual que en otros campos disciplinares e interdisciplinares que protagonizan la vida social, el urbanismo y la planificación urbana son remecidas por requerimientos prácticos relacionados con la toma de decisión para los cuales se requiere deliberar y establecer criterios de acción.

En torno a qué hacer con la ciudad y el territorio proliferan valores e intereses contrapuestos que requieren ser analizados en forma crítica, pero que contribuyan a mejorar nuestro ejercicio profesional y académico. Es en ese sentido que la formación profesional del planificador requiere de orientaciones o guías prácticas en un contexto complejo de desempeño como es el del quehacer diario de la planificación urbana y territorial.

A continuación, se aporta un listado sintetizado de algunas de las temáticas más recurrentes relacionadas con la ética de la planificación que debieran ser consideradas como contenidos a entregar en la enseñanza práctica tanto de módulos teóricos como prácticos de la disciplina de la planificación.

6.2.2. La reflexión sobre la planificación como práctica ético-política

Un primer elemento para abordar los desafíos éticos en la enseñanza de la planificación es comunicar en los diferentes cursos teóricos y de taller una visión crítica que permita que las y los alumnos entiendan que tras la toma de decisiones del planificador se encuentra el ejercicio de elecciones con repercusiones éticas, siendo acciones no neutras y que requieren una reflexión sobre los valores que expresan.

En efecto, se puede sostener que la planificación urbana, en tanto aplicación del conocimiento a un conjunto de acciones futuras, siempre involucra elecciones que presentan dilemas, implicando siempre elegir entre opciones que son o pueden parecer insatisfactorias.

Uno de los autores latinoamericanos que ha planteado en forma más sistemática esta temática, elaborando un análisis de las principales aproximaciones éticas a la planificación urbana, es Rodríguez (2022). Siguiendo al autor, se puede establecer que no hay actividad dentro del proceso general de planificación que no implique una elección de carácter ético. Como se plantea en diferentes manuales de planificación, existen diferentes acciones de toma de decisión por parte del planificador donde se conjuga lo técnico con lo político, por ejemplo, en el diseño de las políticas de vivienda, en el trazado de una línea de transporte público o en la designación de un área como zona protegida.

El planificador urbano toma decisiones que en pocas ocasiones se hacen sin atención a sus implicaciones éticas o se piensa que son técnicas y valorativamente neutras.

En ese marco, la bibliografía sobre planificación urbana plantea como valores centrales que sustentan la acción del planificador: una ética profesional centrada en el bien común (Torres, 2001), el interés público (American Institute of Certified Planners, 2021) y más recientemente una ética aplicada centrada en el diálogo deliberativo entre actores con intereses diferenciados que permita generar acuerdos y consensos entre intereses parciales y contrapuestos (Cortina, 2002). Más allá de establecer el predominio de una visión u otra en términos de valores que dan sustento ético al ejercicio profesional de la planificación, un aspecto

relevante de potenciar en el abordaje de dichos contenidos, es entregar una aproximación ético-aplicada amplia que permita discutir colectivamente con las y los estudiantes a partir de ejemplos concretos, cómo se aterrizan en la práctica cotidiana la planificación urbana y territorial ciertos dilemas éticos recurrentes que requieren una toma de decisión orientada por una visión ética centrada en principios colectivos.

Finalmente, para Rodríguez (2022) en el abordaje de la enseñanza de la ética profesional del planificador urbano adquiere relevancia y valor la figura del código de ética profesional en planificación urbana. En ese marco, un ejemplo a discutir que propone el autor es el código de la American Institute of Certified Planners (2021), que, en sus principios generales contiene 24 normas de conducta cuyo análisis crítico sería de interés para urbanistas y planificadores urbanos en Latinoamérica. El mismo autor plantea que el discutir este tipo de documentos permite establecer una guía para los jóvenes profesionales que salen al campo de trabajo sin criterios y orientaciones que les permitan enfrentar los dilemas éticos a que se enfrentan dada la incertidumbre y la discrecionalidad propia del oficio, que se suma al riesgo de cooptación por parte de intereses políticos o económicos en contextos institucionales débiles como los de nuestros países «*Normas de buen comportamiento tan básicas como la que sigue, contenida en el código de la AICP (2021), deberían ser consideradas por planificadores urbanos, empleados en el sector público o en el empresarial privado, en cualquier entidad que aspire a un mínimo de transparencia en el campo de la planificación urbana.*» (Rodríguez, 2022, pág. s/n)

6.2.3. El rol ético del planificador

El rol del planificador urbano configura otro de los tópicos y contenidos centrales en la enseñanza de la práctica de la planificación urbana siendo posible de definir como la forma de actuar profesional que se adquiere a través de la praxis o práctica cotidiana de planificar, pudiéndose adecuar a las circunstancias específicas de cada contexto o lugar (Howe & Kaufman, 1979).

La discusión sobre el rol del planificador orienta las actitudes y habilidades apropiadas para asumir la responsabilidad ética de planificar teniendo como objetivo el bien o interés común. Siguiendo a Lauria & Long (2017), los planificadores urbanos en su desempeño profesional aplican una mezcla de decisiones virtuosas y elecciones éticas basadas en reglas deontológicas que afirman los valores fundamentales de su profesión. Por su parte, Howe & Kaufman (1979) destacan que la ética establece los límites de comportamiento aceptable entre los planificadores, existiendo un conjunto de normas de comportamiento comúnmente establecidas que se constituyen como una «pauta común» para que el planificador adhiera a una conducta correcta en su quehacer.

En ese sentido, Peter Sager (2009) explica que los roces entre las preferencias personales y las consideraciones éticas generan tensiones para el planificador urbano, principalmente por la presión que se produce al actuar en contra de los valores éticos o al realizar tareas recurrentes que implican decisiones difíciles o cambios en nuestras creencias valorativas (Sager, 2009, pág. 66).

Una conclusión que se desprende de la discusión previa tiene que ver con el rol que tienen las pautas éticas como base fundamental de una formación profesional que resguarde a los «beneficiarios de la planificación» ya que obliga a los planificadores a actuar de manera responsable al momento de ejercer y aplicar su juicio profesional (Howe & Kaufman, 1979).

Otra discusión relevante de incorporar en el abordaje de los desafíos éticos de la práctica del planificador tiene que ver con los principios que orientan su rol como mediador. Desde esta mirada Forray (2007) plantea que el y la planificadora deben velar por articular acuerdos y consensos el marco de ciertas reglas del juego debiendo hacer efectivos tres principios participativos.

Primero, se debe considerar que toda decisión introduce desigualdades, y como ninguna solución podría satisfacer los requerimientos de todos los actores comprometidos, los procesos de una planificación participativa requieren el arbitraje de los conflictos de interés. Esto exige al urbanista a conducir el proceso asumiendo la función de *mediador externo* en el campo de juego.

Un segundo aspecto que propone Forray, como condición *sine qua non* de todo proceso de planificación participativa, es reconocer la diferencia de intereses. Ello requiere una voluntad de explicitar dichas diferencias, de analizar y comprender sus raíces y de organizar sus negociaciones, todo lo cual implica un proceso de *aprendizajes recíprocos* que permiten poner en igualdad de condiciones a las distintas partes involucradas en la decisión (2007).

Finalmente, la autora propone considerar un asunto de orden instrumental pero no menos importante, la construcción misma del diálogo, lo cual exige a la mediación un intenso trabajo de comunicación (Forray, 2007).

6.2.4. La probidad del planificador

Finalmente, un tercer tema de creciente relevancia en la práctica de la planificación urbana en el mundo y particularmente en Latinoamérica tiene que ver con las fallas éticas en términos de prácticas que involucran actos de corrupción. Siguiendo a Jiménez (2014), y su reflexión post escándalo de la «burbuja inmobiliaria» en España, la corrupción en el urbanismo consiste siempre en el uso abusivo que un agente hace del poder que le ha sido confiado con el objetivo de obtener algún tipo de ganancia fraudulenta directa o indirecta, material o no, para sí mismo o para alguien cercano.

En efecto, en el caso de la planificación de la ciudad y los territorios, la corrupción urbanística acontece cuando las decisiones que toma la autoridad competente (por ejemplo, clasificación del suelo como apto o no apto para la urbanización y la edificación, calificación de los diferentes usos del suelo como residencial, industrial, agrícola, etc., permisos para la edificación, etc.) se ponen al servicio de su exclusivo interés particular en lugar del servicio del interés público de la comunidad en cuyo bienestar deben repercutir tales decisiones.

El abogado Orellana (2005), por ejemplo, afirma que la actitud ética en relación con el Estado y el servicio público tiene que ver con la formación en el valor de la probidad. Esta puede ser definida como «la integridad y la honradez en el actuar». La probidad es una virtud central de la enseñanza práctica del planificador urbano.

Algunas orientaciones relevantes para plantear el tema de la probidad del planificador las propone Rodríguez (2022) en su análisis de los componentes centrales que deben tener los códigos de ética en la planificación urbana retomando aspectos planteados en el código de la AICP. En ese marco, señala el autor, resulta

fundamental prestar especial atención al control de las comunicaciones o intercambios de mensajes privados (private communications) del planificador con otros actores del proceso de planificación, especialmente políticos (decision makers), dentro de lo que sería el comportamiento cotidiano del planificador en su ambiente de trabajo.

Así mismo, Rodríguez destaca como centrales otros principios orientadores sostenidos en los códigos éticos propuestos por la AICP como la idea que el planificador no debería sostener conversaciones privadas (prohibidas por la ley, por las normas, procedimientos o costumbres) con los políticos del organismo empleador ya que la información que durante el proceso de planificación se recoge, analiza y genera debería ser de conocimiento público y no debería existir control o censura por parte del empleador tanto público como privado.

Citando al autor «la cuestión ética va más allá de las comunicaciones privadas, implica a las comunicaciones del planificador en el ámbito público, se trata de la ética de la comunicación pública. El acceso a la información plena, libre, sin coacciones ni distorsiones debe ser garantizado a todos los actores tomando en cuenta sus capacidades diferenciales para analizar y procesar información; especialmente asegurado debe estar el acceso a la información para las comunidades más vulnerables así como al análisis crítico de las políticas que les afecten» (Rodríguez, 2022, pág. 16).





CAPÍTULO 7

Ciudades inclusivas, justas y sostenibles. Avanzando hacia una mejora en la docencia de taller de Planificación Urbana en Chile, Latinoamérica y el mundo

CAPÍTULO 7 | CIUDADES INCLUSIVAS, JUSTAS Y SOSTENIBLES. AVANZANDO HACIA UNA MEJORA EN LA DOCENCIA DE TALLER DE PLANIFICACIÓN URBANA EN CHILE, LATINOAMÉRICA Y EL MUNDO.

El título de ciudades justas, inclusivas y sostenibles, se refiere a la imagen objetivo que se espera pueda verse en el futuro, a través de profesionales que apliquen los conocimientos adquiridos durante su formación profesional en una Latinoamérica aquejada por distintos problemas como la pobreza, desigualdad, crimen y terrorismo, degradación ambiental y contaminación, pero también en medio de un crecimiento urbano que continúa con formas de ocupación informal y carente de infraestructura sobre espacios frágiles y expuestos a desastres naturales.

Como corolario de este Manual de Talleres de Planificación Urbana, podemos afirmar que satisfactoriamente nos ha permitido generar una rica discusión disciplinar sobre Planificación Urbana, su conceptualización y alcance, estado actual de la cuestión y desafíos, pero sobre todo respecto a su enseñanza práctica a través de cursos de taller.

Una primera cuestión interesante para el equipo fue el hallazgo de distintas denominaciones para una misma forma de enseñanza: taller, laboratorio, estudio o workshop en distintas escuelas en América Latina. Parte importante de esta diversidad en conversaciones con distintos académicos surge a partir de la intención de generar diferenciación de la enseñanza de la arquitectura, disciplina de la que escinden muchas de las escuelas de planificación urbana o territorial, urbanismo, entre otras. Se deberá ver con los años si en Latinoamérica sigue esta tensión disciplinar o se logra afirmar y consolidar una escuela propia con una densidad de profesionales y académicos que realce su importancia para el desarrollo de ciudades y países que así lo necesitan.

Se recomienda avanzar en una mejor articulación de contenidos entre las cátedras teóricas y prácticas, con los cursos de taller en los ciclos de formación de planificadores urbanos, fortaleciendo el rol que tienen los talleres o laboratorios de planificación como catalizadores de conocimientos teóricos y prácticos de la malla curricular. En este sentido cobra relevancia que, junto a este esfuerzo de organización de contenidos y aprendizajes incrementales de los talleres a lo largo de la formación, sea posible conocer cuáles son los objetivos habilitantes de las cátedras teóricas y cómo estas tributan de manera adecuada a los objetivos de aprendizaje en la formación práctica de taller.

Lo anterior demanda, por una parte, profundizar en la relación de los programas de los cursos y por otro lado, en la labor de articulación de los equipos docentes de las carreras con el objetivo de facilitar el intercambio de información que permita vincular no sólo las temáticas desarrolladas en los ejercicios de taller, sino también los contextos en los cuales se aplica el trabajo docente.

Otro de los aspectos que resaltó en el desarrollo del manual fue el interés de la comunidad académica en participar de las distintas actividades. Las invitaciones a distintos docentes, ya sea para asistir a entrevistas, talleres o leer el texto, mostraron una disposición importante y una alegría o felicidad por el trabajo

realizado y conocer sus resultados. Interesante fue para el equipo elaborador comprobar que este se trataba de un trabajo inicial en la materia, pero muy necesitado para mejorar la docencia disciplinar, como lo hicieron saber quiénes tuvieron la oportunidad de enviar comentarios. Es de esperar que esto solo sea el inicio y puedan generarse muchas nuevas instancias para mejorar la docencia, y que se planteen innovaciones o metodologías docentes que enriquezcan el abanico de posibilidades de implementación en aula.

A su vez, un tercer elemento que enriqueció el proceso fue la posibilidad de incorporar en la escritura de este manual, la percepción de estudiantes y egresados de la disciplina de Planificación Urbana UC. Lo anterior permitió comprender de manera más holística el sentir de gran parte de los estamentos sobre la experiencia en el aula, tanto en las oportunidades que se brindan en este contexto, como también en sus desafíos colectivos. Lo anterior reafirmó no solo la importancia de este proyecto para el equipo docente, sino que también se abren espacios y temáticas que en un futuro se pueden profundizar en el ámbito local e internacional.

En momentos en que se escribe este manual, surgen a una velocidad impresionante distintas herramientas vinculadas con Inteligencia Artificial. Entre el cuerpo académico, esto se ve como una oportunidad para la docencia en diversos ámbitos creativos tanto para la escritura, como para la generación de imágenes, entre otras posibles aplicaciones. A su vez, también presenta amenazas ya sea por problemáticas vinculadas a la integridad académica, como por las brechas de uso de esta herramienta que puede existir entre docentes que no están familiarizados con su aplicación. En el futuro, esta será una materia relevante que podría revolucionar la forma de aplicar los talleres de Planificación Urbana y probablemente este manual requerirá de adaptaciones para su uso.





BIBLIOGRAFÍA & ANEXOS

BIBLIOGRAFÍA

- Abarza, C., Aboitiz, E., Loncomil, A., Mera, C., Moncada, J. & Toro, A. (2023). *Propuesta de Plan Maestro para la comuna de Puerto Varas*. Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC, Documentos de Taller IEUT, N° 3.b. <https://doi.org/10.7764/doctaller.ieut.003b>
- ALEUP. (1999). CONSTITUCION Asociación Latinoamericana de Escuelas de Urbanismo y Planificación. *CONSTITUCION*, (págs. 1-6).
- American Institute of Certified Planners. (2021). *Code of Ethics and Professional Conduct*. Obtenido de American Institute of Certified Planners (AICP): <https://www.planning.org/media/document/9227582/>
- Ander-Egg, E. (1991). *El taller: Una alternativa de renovación pedagógica* (2da ed.). Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Aponte, R. (2015). El taller como estrategia metodológica para estimular la investigación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista Redipe*, 4(10), 49-55. Obtenido de Dialnet: <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/328/325>
- Bahri, N., Azli, N., & Samah, N. (2012). Problem-Based Learning Laboratory (PBLab): Facilitators' Perspective on Rubric Assessment. *Procedia-Social and Behavioral Science*(56), 88-95. doi:<https://www.scielo.cl/10.1016/j.sbspro.2012.09.635>
- Baquero Galvis, D. I., & Cárdenas García, S. F. (2019). Habilidades transversales, desarrollo personal y profesional en la docencia a través de la plataforma Habilitic. *Revista Conrado*, 15(70), 421-428.
- Barton, J. (2006). Sustentabilidad urbana como planificación estratégica. *Revista EURE*, 33(96), 27-45.
- Bergamini, K., Vicuña del Río, M., Moris, R., Ojeda, C., & Araya, M. (2022). *Manual para la enseñanza de sustentabilidad urbana como formación general en educación superior mediante estrategias de aprendizaje activo*. Santiago: Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales.
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.
- Burgos Olivero, A., Caire Espinoza, M., González Ferrari, M., Jovannet Valderrama, C., Montalva Carmona, J., & Ponce Contreras, C. (2019). *Guía para el diseño e implementación de un curso con aprendizaje serevicio (A+S)*. Obtenido de Centro de Desarrollo Docente UC: <https://user-eku1m4o.cld.bz/Guia-para-el-Diseno-e-Implementacion-de-un-curso-con-Aprendizaje-Servicio-A-S-UC1/106-107/#zoom=z>
- Campbell, S. (1996). Green Cities, Growing Cities, Just Cities? Urban Planning and the Contradictions of Sustainable Development. *Journal of the American Planning Association*, 62(3), 296-312.
- Carvajal Diaz, A., & Ramírez Cajiao, C. (2008). Diseño de un modelo de evaluación para un ambiente de aprendizaje activo en ingeniería. *Revista Educación en Ingeniería*, 3(6), 11-19.
- CDDOC. (2022). *Manual de ayudantes de docencia UC*. Obtenido de Centro de Desarrollo Docente UC: <https://user-eku1m4o.cld.bz/Manual-Ayudantes-uc/17/>

BIBLIOGRAFÍA

- CDDOC. (2023a). *Diseño de Cursos*. Obtenido de <https://desarrollodocente.uc.cl/recursos/tematicas-docentes/disenoy-planificacion-de-cursos/>: <https://drive.google.com/file/d/1xAMicoqCdF6Bn4o4iZbMmveNuNRi4F93/view>
- CDDOC. (2023b). *Orientaciones «Evaluación para el Aprendizaje en la UC»*. Obtenido de Centro de Desarrollo Docente UC: <https://desarrollodocente.uc.cl/wp-content/uploads/2020/09/OrientadorEvaluacio%CC%81n-Formato-oficial-final-julio-2023.pdf>
- CDDOC. (2023c). *Planificación didáctica de la docencia*. Obtenido de Centro de Desarrollo Docente UC: https://drive.google.com/file/d/15_rPmsrdJ3l72vfoFITfuZ8bX3sDVA_7/view
- CDDOC. (2023d). *Principios Orientadores para una Docencia de Calidad*. Obtenido de Centro de Desarrollo Docente UC: <https://desarrollodocente.uc.cl/quienes-somos/principios-orientadores-para-una-docencia-de-calidad/>
- Cortina, A. (2002). La dimensión pública de las éticas aplicadas. *Revista Iberoamericana De Educación*(29), 45-64. doi:<https://doi.org/10.35362/rie290950>
- Díaz, W., Fuentes, J., Jara, J., Loayza, A., Mora, A. & Vargas, C. (2024). *Plan Maestro San Fernando. Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC, Documentos de Taller IEUT, N° 4.a*. <https://doi.org/10.7764/doctaller.ieut.004a>
- Echaurren, J. & Ugarte MJ. (2024). *Mapa de actores*. (Ed) Kay Bergamini, Gestión Ambiental Urbana. Instituto de Estudios Urbanos UC.
- Furray, R. (2007). La mediación, clave en el urbanismo participativo. En M. d. Urbanismo, *Inventario de Metodologías de Participación Ciudadana en el Desarrollo Urbano* (págs. 16-19). Santiago de Chile. Obtenido de Inventario de Metodologías de Participación Ciudadana en el Desarrollo Urbano. Ministerio de Vivienda y Urbanismo: http://www.minvu.cl/%20oincjs/download.aspx?glb_cod_nodo...hdd_nom.
- Frank, A., & da Rosa Pires, A. (2021). *Teaching Urban and Regional Planning: Innovative Pedagogies in Practice* (1a ed.). Edward Elgar. doi:<https://doi.org/10.4337/9781788973632>
- Garcés Bustamante, J., Labra Godoy, P., & Vega Guerrero, L. (2020). La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 37-59. doi:<https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>
- García, M., Belmonte, M., & Galián, B. (2017). Opinión del alumnado sobre el empleo de rúbricas en la universidad. *Estudios pedagógicos*, 43(2). doi:<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200005>
- Gatica-Lara, F., & Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 61-65.
- Gelpi, A., Locatelli, R., Henríquez, J., & Mazetto, W. (2018). La planificación urbana como educación para la ciudadanía: un nuevo ideal con nuevas prácticas. *Revista Pensum*, 4(4), 90-101. doi:<https://doi.org/10.59047/2469.0724.v4.n4.22658>

BIBLIOGRAFÍA

- González, C., Montenegro, H., López, L., Munita, I., & Collao, P. (2011). Relación entre la experiencia de aprendizaje de estudiantes universitarios y la docencia de sus profesores. *Revista Calidad en la educación*(35), 21-49. doi:<https://doi.org/10.31619/caledu.n35.95>
- Guerra, E. P. (21 de Abril de 2019). *¿Qué es el Aprendizaje-Servicio?* Obtenido de Instituto para el Futuro de la Educación, Tecnológico de Monterrey: <https://observatorio.tec.mx/edu-bits-blog/que-es-el-aprendizaje-servicio/>
- Gutierrez, D. (2009). El taller como estrategia didáctica. *Razón y Palabra*(66).
- Howe, E., & Kaufman, J. (1979). The ethics of contemporary American planners. *Journal of the American Planning Association*, 45(3), 243-255. doi:<https://doi.org/10.1080/01944367908976965>
- Huella Covid (2021). Infografía resultados Proyecto ANID-COVID "Impactos del CODIC en la huella de carbono de hogares de Chile". Santiago de Chile.
- Jímenez, F. (2014). Corrupción urbanística. *Revista en Cultura de la Legalidad*(6), 17-223.
- Katsavounidou, G. (2022). Distance Teaching Urban Design and Planning Studio Courses during the Pandemic: Challenges and Lessons Learnt. *Journal of Planning Education and Research*, 1-13. doi:<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0739456X221084992>
- Kennedy, D., Hyland, Á., & Ryan, N. (2007). *Research Gate*. Obtenido de Writing and Using Learning Outcomes: a Practical Guide: https://www.researchgate.net/publication/238495834_Writing_and_Using_Learning_Outcomes_A_Practical_Guide
- Krueckeberg, D. (1995). The Difficult Character of Property: To Whom Do Things Belong? *Journal of the American Planning Association*, 61(3), 301-309.
- Kullock, D. (2010). Planificación urbana y gestión social. Reconstruyendo paradigmas para la actuación profesional. *Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura, Sociedad.*, 9, 243-274.
- Lauria, M., & Long, M. (2017). Planning experience and planners' ethics. *Journal of the American Planning Association.*, 83(2), 202-220. doi:<https://doi.org/10.1080/01944363.2017.1286946>
- Maxwell, S. (2010). *Using Rubrics to Support Graded Assessment in a Competency Based Environment*. Adelaide, Australia: NCVET.
- Neuman, M. (2015). Teaching collaborative and interdisciplinary service-based urban design and planning studios. *Journal of Urban Design*, 21(5), 596-615. doi:<https://doi.org/10.1080/13574809.2015.1100962>
- Orellana, P. (2005). Ética Pública. *apuntes de clase, profesor de Ciencias de la Administración, Universidad de Chile*. Santiago: Universidad de Chile. Obtenido de www.probidadenchile.cl
- Oyarce B. (2017). *Minuta salida a terreno. Magdalena Vicuña (Ed). Taller I*. Instituto de Estudios Urbanos UC.

BIBLIOGRAFÍA

- Pauta Calle, F., Salazar, X., & González Llanos, M. (2019). La integración de aprendizajes en la enseñanza de la planificación urbana articulada a contextos reales: Evaluación del proceso pedagógico en la formación del arquitecto a través de un caso de estudio. *Arquitecturas del Sur*, 36(56), 100-119. doi:<https://doi.org/10.22320/07196466.2019.37.056.07>
- Quezada, S., & Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251.
- Reyes-García, C. I. (2008). *El taller: una estrategia potenciadora del cambio metodológico en la educación superior*. Obtenido de Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU): <https://www.aidu-asociacion.org/el-taller-una-estrategia-potenciadora-del-cambio-metodologico-en-la-educacion-superior/>
- Rodríguez, J. (2022). *Ética en la Planificación Urbana, Documento en proceso*. Obtenido de Academia Edu: <https://usb.academia.edu/JuanCarlosRodriguezVasquez>
- Rosales Pérez, N., & Gutierrez Chaparro, J. J. (2023). Pertinencia formativa de competencias en la currícula del urbanismo. *Bitácora Urbano Territorial*, 33(1), 27-41. doi:<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104537>
- Rosellini, F. (2021). La evaluación en el taller de Diseño mediante rúbricas. *XVI Semana Internacional de Diseño en Palermo 202*, 130-133.
- Sager, T. (2009). Planners' role: torn between dialogical ideals and neo-liberal realities. *European planning studies*, 17(1), 65-84. doi:<https://doi.org/10.1080/09654310802513948>
- Sarmiento, J. (2023). Hacia un método de aprendizaje en la ciudad. The city as a lab idea. *Bitácora Urbana Territorial*, 33(1), 125-137. doi:<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.103816>
- Sauza, A. C., & Sevilla, D. C. (2023). Workshop como estrategia de aprendizaje en planificación territorial. *Bitácora Urbana Territorial*, 33(1), 93-107. doi:<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.104493>
- Torres, M. (2001). La planificación urbana: un imperativo ético. *Revista de Urbanismo*(4), 1-28. doi:<https://doi.org/10.5354/ru.voi4.11799>
- UCEN. (2017). *Manual de Apoyo Docente: Metodologías activas*. Obtenido de https://www.ucentral.cl/ucentral/site/docs/20210421/20210421131957/manual_metodologias_activas_para_el_aprendizaje.pdf
- Valenzuela, L. M., & Demerutis, J. Á. (2023). Editorial: La enseñanza del urbanismo y la planificación en Iberoamérica. *Bitácora Urbano Territorial*, 33(1), 7-14. doi:<https://doi.org/10.15446/bitacora.v33n1.106528>
- Ward, S. (2018). Innovación e intercambio de conocimiento en la historia de la planificación: una mirada desde Europa. *Revista EURE*, 44(133), 289- 298.
- Yopo, N., Reyes, D., Farrera, H., Orlando, L., Cáceres, R. & Hernández, P. (2021). *Zona Centro de Puente Alto: Plan Maestro. Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales UC, Documentos de Taller IEUT, N° 1.d.* <https://doi.org/10.7764/doctaller.ieut.001d>

ANEXOS

ANEXO 1 | MATERIAL DIDÁCTICO PARA TALLERES DE PLANIFICACIÓN URBANA

Anexo 1.1 Material didáctico para talleres de introducción

ANEXO 1.1.1

Ficha 1 | Identificación contexto del área de estudio

FICHA 1

IDENTIFICACIÓN CONTEXTO DEL ÁREA DE ESTUDIO

NOMBRE ACTIVIDAD | Caracterización del espacio urbano de intervención

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

Identificación de los componentes de un análisis urbano asociado a los ámbitos geográficos, socioeconómicos, sociodemográficos, cultural, y del medio construido, entre otros.

OBJETIVO |

1. Reconocer la utilidad de los elementos de un contexto urbano para un diagnóstico integral.
2. Destacar aspectos principales y modeladores de la realidad del caso de estudio

APRENDIZAJE ESPERADO |

Trabajar en equipos con el fin de identificar los aportes individuales de cada estudiante en la discusión, desde sus conocimientos previos, así como en la forma de expresar los resultados mediante la co-creación.

ANEXOS

MATERIALES

ACTIVIDAD PRESENCIAL



- 4-6 papelógrafos o cartulinas
- Plumones y/o lápices de colores
- Adhesivo para papelógrafo

ACTIVIDAD ONLINE



- Disponer de pizarras digitales
(Jamboard o Miró)

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. La actividad se enmarca en una clase que compone: 1) una presentación teórica del docente, introduciendo los conceptos y alcances de un diagnóstico urbano, referido a los componentes de este, 2) actividad de desarrollo, y 3) exposición y/o discusión grupal.
2. En cuanto a la presentación del equipo docente, debe considerar una presentación de los conceptos bajo el contexto sobre el cual el curso está situado, considerando el uso de casos de estudios actuales, ya sean nacionales o internacionales.
3. Durante la actividad, se deben generar grupos en función de las consideraciones del docente y la cantidad de estudiantes presentes e inscritos en el programa de taller. Se recomienda armar grupos de máximo 6 estudiantes, y si el número de estudiantes es menor, realizar la actividad de manera individual.
4. Idealmente, cada grupo tendrá asignado un caso de estudio entregado por el docente. En función de ello, cada estudiante debe enfocarse en investigar información asociada a los componentes de un diagnóstico, en base a fuentes oficiales y públicas que el docente haya mencionado durante su presentación. Se recomienda la siguiente asignación para distribuir el trabajo grupal:

ANEXOS

Estudiante 1: *Contexto geográfico*

Estudiante 2: *Contexto socioeconómico*

Estudiante 3: *Contexto sociodemográfico*

Estudiante 4: *Contexto socio cultural*

Estudiante 5 y 6: *Medio construido*

5. Teniendo la asignación de los contextos a investigar por estudiantes de cada grupo, se les dará 20-25 minutos para reunir la información de forma individual (sea dentro del aula, o en sala para grupos pequeños por zoom-teams), y 20 minutos máximo para poder compartir las principales características y hallazgos por ámbito (en sala de clases o sala general de zoom-teams). En función de ello, los estudiantes durante su discusión interna deben elaborar un esquema o cualquier otro tipo de material para apoyar sus resultados. En base a la herramienta seleccionada, deben explicar según sus palabras, sus avances.
6. Una vez finalizado el tiempo de la actividad grupal, y según el criterio del equipo docente, cada grupo debe adherir su trabajo en algún lugar dentro del salón y presentarlo al resto del curso, o bien, generar una discusión abierta en base a la experiencia de trabajo y resultados. Para lo anterior, se les asignará un tiempo de aproximadamente 5 a 8 minutos a cada equipo de trabajo o estudiante para participar de la discusión.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

La finalidad de esta instancia es que el estudiantado pueda explorar su creatividad e inferir a partir de las herramientas a su disposición y el conocimiento previo con el que cuentan, las definiciones y utilidad de los componentes que guían y enriquecen un análisis del área de estudio. Para lograr tal objetivo, los grupos pueden usar las herramientas que consideren pertinentes, por ejemplo, esquemas, dibujo, texto, entre otros. Para fomentar la reflexión en los grupos e integrantes, el o la docente debe realizar preguntas sobre el trabajo presentado, como los desafíos que debieron enfrentar, así como las opiniones de sus pares.

El docente debe hacer un cierre de lo visto en el taller que permita al estudiantado entender los principios básicos de un diagnóstico, sobre los cuales se desarrollará en adelante el taller de introducción. De esta manera, puede realizar preguntas sobre qué aprendieron los participantes, creando un punto de partida para el desarrollo del taller.

ANEXOS

Ejemplo | Caracterización espacio urbano

MARCO DE REFERENCIA ESTRATÉGICO | TERRITORIAL

Datos Sociodemográficos



Población comunal:
568.106 hab
Población ZE:
140.373 hab



Viviendas en la comuna: **171.511**
Viviendas ZE:
41.072

Primer quintil (20% más vulnerable) contempla N de jefes de hogar de 44.628 (49.9 % del total de encuestados) (PLADECO, 2010)

Datos Movilidad

- 3 ejes principales norte sur como acceso Santa Rosa, Avda. Concha y toro y Acceso Sur.
- 2 corredores de transporte público (Vicuñas Mackenna y Santa Rosa), y una línea de metro, que se extenderá a Bajos de Mena
- Nuevos trazados, una vía estructurante (Gabriela) y vías secundarias.
- Porcentaje de cobertura de red de ciclovía sobre la red vial: **1.87%** (SIEDU, 2020)

Datos Urbanos

- Mayor caracterización de **uso habitacional y mixto** en ZE (PRMS)
- Desarrollo inmobiliario al pie de monte en comuna (PLADECO 2010)
- **Servicios y equipamientos** limitados a los ejes principales ZE y comunal (PRC)

Datos Económicos

| PATENTES PAGADAS | AÑOS | | | |
|---------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | 1995 | 1999 | 2005 | 2009 |
| Comerciales | 2,332 | 2,673 | 4,457 | 4,040 |
| Industriales | 296 | 213 | 327 | 230 |
| Profesionales | 177 | 234 | 358 | 410 |
| Ferias Libres | 916 | 376 | 2,160 | 2,376 |
| Kioskos via publica | 133 | 146 | 164 | 159 |
| Microempresas | | | 345 | 1,275 |
| TOTAL | 3,854 | 3,642 | 7,811 | 8,490 |

- Incremento de patentes entre 1999 a 2005
- Llegada de Plazuela Independencia, Mall Plaza Tobalaba, tiendas del Retail y Supermercados
- Incremento en la **actividad comercial** entre 1995-2009 (PLADECO, 2010)

Datos Ambientales

| | Arborización | AV Pública | AV Privada | Potencial |
|-----------------|--------------|------------|------------|-----------|
| Comuna | 289 | 78,8 | 1653,9 | 11,3 |
| Zona de Estudio | 7,1 | 11,7 | 49,9 | 0 |

- **2.400.000 m2 AV comunal** (PLADECO, 2010)
- **3,47 ha** de AV en ZE (OCUC, 2017)
- **2.033 ha** de AV públicas y privadas com (OCUC, 2017)
- **68 ha** de Av públicas y privadas en zona de estudio (OCUC, 2017)
- El área verde total de área de estudio representa un 3.3% del área verde total de la comuna (OCUC, 2017)
- Las áreas verdes públicas contenidas en el área de estudio representan el **14,6%** del área verde pública comunal
- **4,41 m2/hab** de superficie de áreas verdes públicas por habitante en la comuna
- **0,41 m2/hab** de AV intercomunal en zona de estudio (OCUC, 2017)

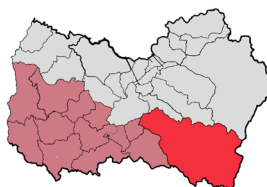
92

CONTEXTO Y ENFOQUE DE PLANIFICACIÓN

MARCO DE REFERENCIA



Valle de Colchagua



Comuna San Fernando

Comuna San Fernando

2 458 km²

Altitud

349 m.s.n.m

74.2 % de la población comunal

Se asienta en el centro urbano.

Centro Urbano

1 165 ha

Densidad

48 hab / ha

ANEXOS

ANEXO 1.1.2

Ficha 2 | Proyecciones y Tendencias

FICHA 2

PROYECCIONES Y TENDENCIAS

NOMBRE ACTIVIDAD | Definición y análisis de proyecciones y tendencias en el área de estudio

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Definición de proyecciones y tendencias
- Ejemplos de proyecciones y tendencias
- Análisis de datos disponibles para comparación temporal

OBJETIVO |

Reconocer la utilidad de las proyecciones y tendencias para realizar un diagnóstico integral y posterior imagen objetivo coherente con los desafíos del área de estudio.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Reflexionar en conjunto respecto a las proyecciones que evidencian problemáticas perdurables en el tiempo que un diagnóstico integral debe dar cuenta.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Disponer de pizarras digitales (*Jamboard o Miró*)
- Bases de datos censales
- Bases de datos usos de suelo
- Documentos en formato programas de georreferenciación (shp, kmz, dwg, entre otros)
- Previa descarga de programas para manejo estadístico (Geoda, Redatam, Spss, R, entre otros)

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. La actividad se enmarca en una clase compuesta por: 1) una presentación de los conceptos y sus alcances por parte del equipo docente, recalcando la finalidad del uso de proyecciones y tendencias, 2) actividad de desarrollo, y 3) exposición y /o discusión grupal.
2. En lo que refiere a la presentación docente, esta debe considerar una presentación deductiva de los conceptos, considerando el contexto sobre el cual el curso se encuentra situado, teniendo en cuenta el uso y trabajo de bases de datos, focalizado en el cálculo de tasas, porcentajes de crecimiento, variaciones, entre otros, que permitan caracterizar el área de estudio y establecer escenarios futuros según evidencia estadística.
3. Durante la actividad, se deben generar grupos en función de la cantidad de estudiantes presentes. Se recomienda armar grupos de máximo 6 estudiantes, y si el número de estudiantes es menor, realizar la actividad de manera individual.
4. Cada grupo o estudiante contará con un mismo caso de estudio y bases de datos diferenciadas a elección del docente que imparta el curso, presentando la información mediante plataformas y/o programas online, documentos de trabajo o mapeo cartográfico si lo consideran necesario. En base al trabajo realizado, deben mostrar sus avances al resto de la clase. La idea es que basen sus hallazgos y discusión de acuerdo con lo inferido por el material disponible del caso de estudio.

ANEXOS

5. Una vez finalizado el tiempo entregado para realizar la actividad (30 a 35 minutos), cada grupo debe presentar su trabajo. Para lo anterior, se les asignará un tiempo de 5 a 8 minutos, donde los integrantes o estudiante de forma individual muestra sus resultados y abre la discusión con el resto de los estudiantes y equipo docente.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

El objetivo de esta actividad es promover en el estudiante la base de datos y herramientas de manejo estadístico y superposición cartográfica para identificar comportamientos potenciales y limitantes para desarrollar el proyecto de intervención urbana en el territorio. Para lograr tal objetivo, los grupos pueden usar la herramienta que consideren conveniente. Para fomentar la reflexión en los grupos e integrantes, el o la docente debe realizar preguntas sobre el trabajo presentado; los desafíos que debieron enfrentar y las opiniones de sus pares de otros grupos. Además, el equipo docente encargado debe hacer un cierre de lo visto en la actividad, permitiendo al estudiante contar con herramientas básicas para análisis y diagnósticos sobre los cuales se desarrollará el o los talleres de introducción.

ANEXOS

Ejemplo | Proyecciones y tendencias

ESCENARIOS, TENDENCIAS Y VISIÓN DE DESARROLLO

Escenario tendencial

- En el año 2035, la comuna de Puente Alto sigue siendo la comuna más poblada de Chile. Su población supera los 685.000 (INE), la zona de estudio sigue cerca de los 165.000 habitantes, no ha existido una densificación en las zona centro
- El centro histórico de la comuna se ha degradado, por la falta de residentes.
- El eje comercial, compuesto por el subcentro metropolitano y el centro histórico, se ha consolidado, pero sin diversificarse a usos educacionales, culturales, oficinas y servicios públicos.
- Los tiempos de viaje fuera y dentro de la comuna continúan sobre el promedio calculado por el SIEDU.
- La vulnerabilidad de los habitantes del sector y la comuna sigue siendo importante, los índices de pobreza multidimensional, hacinamiento y allegamiento así lo indican.
- La accesibilidad a las áreas verdes sigue siendo baja en relación a los estándares del SIEDU

Escenario optimista

- En el año 2035, la comuna de Puente Alto sigue siendo una de las comunas más pobladas de Chile. Su población supera los 685.000 habitantes (INE). La zona de estudio está cerca de los 210.000 habitantes debido a una renovación urbana.
- El centro histórico de la comuna ha tenido un proceso de regeneración, que estuvo basado en la puesta en valor del patrimonio tangible e intangible de la comuna.
- Se ha consolidado la zona centro como el sub centro de servicios de la zona sur de Santiago, con diversificación de usos.
- Los tiempos de viaje fuera y dentro de la comuna han tenido una tendencia a la baja, debido a múltiples factores como: la densificación del centro, la consolidación de las vías, la movilidad activa y la fuerte atracción de viajes del subcentro metropolitano.
- La vulnerabilidad de los habitantes del sector y la comuna sigue siendo importante, pero con una mejor integración urbana barrial, por nuevos equipamientos de barrio.

ANEXOS

ANEXO 1.1.3

Ficha 3 | Diagnóstico integrado del área de estudio

FICHA 3

DIAGNÓSTICO INTEGRADO DEL ÁREA DE ESTUDIO

NOMBRE ACTIVIDAD | Aplicación FODA en distintos contextos y escalas urbanas

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Definición FODA
- Ámbitos de análisis territorial (contexto): normativa, geográfico, demográfico, cultural, etc.
- Introducción a casos de estudios a nivel regional, intercomunal, comunal, barrial.

OBJETIVO |

Reconocer la utilidad del análisis FODA para diagnósticos urbanos.
Destacar aspectos del análisis territorial relacionados con la identificación de problemáticas urbanas.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Determinar y detectar problemas clave organizando la información mediante un análisis de factores internos y externos que afectan el área de estudio.

ANEXOS

MATERIALES

ACTIVIDAD PRESENCIAL



- 4-6 papelógrafos o cartulinas
- Plumones y/o lápices de colores
- Adhesivo para papelógrafo

ACTIVIDAD ONLINE



- Disponer de pizarras digitales
(Jamboard o Miró)

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. La actividad se enmarca en una clase compuesta por: 1) una presentación teórica por parte del docente, recalcando los alcances de un FODA (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas) y su finalidad, 2) actividad de desarrollo, y 3) exposición de grupos según trabajos realizados.
2. En lo que refiere a la presentación por parte del docente, esta debe considerar una presentación deductiva de la metodología FODA, explicitando claramente cuáles refieren al alcance territorial del área de estudio (fortalezas y oportunidades), y aquellos puntos referidos al reconocimiento de aspectos transversales y que trascienden el áreas de análisis (oportunidades y amenazas). Además, el docente debe reforzar que los resultados del análisis deben ser atingentes a la realidad y a las transformaciones que se identificaron en la contextualización y proyecciones realizadas previamente.
3. Durante la actividad, se deben generar grupos en función de la cantidad de estudiantes presentes. Se recomienda armar grupos de máximo 6 estudiantes, y si el número de estudiantes es menor, realizar la actividad de manera individual.
4. Cada grupo o estudiante contará con un mismo caso de estudio a elección del docente que imparta el curso, debiendo los estudiantes por grupo hacer uso de esquemas u otro tipo de material gráfico pertinente. En base al trabajo realizado, deben explicar sus hallazgos al resto del aula. La idea es que basen sus hallazgos en la discusión y consenso de acuerdo con lo inferido por el material disponible del caso de estudio.

ANEXOS

5. Una vez finalizado el tiempo entregado para realizar la actividad (30 a 35 minutos), según el número asignado, cada grupo debe adherir su trabajo en algún lugar del salón y presentarlo al curso. Para lo anterior, se les asignará un tiempo de 5 a 8 minutos, donde dos integrantes deben explicar el trabajo realizado.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

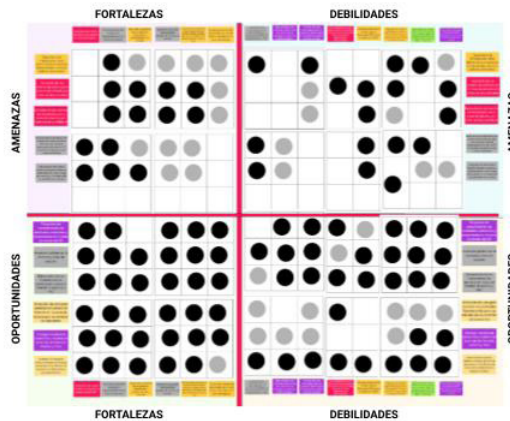
La finalidad de esta actividad es promover en el estudiante una exploración a su creatividad e inferir en función de las herramientas disponibles, la identificación de componentes potenciales y limitantes para la implementación de un proyecto urbano en el área de estudio. Para lograr tal objetivo, los grupos pueden usar diversos métodos para presentar la información, siempre y cuando, sean autoexplicativas.

Para fomentar la reflexión en los estudiantes, el equipo docente debe realizar preguntas sobre el trabajo presentado, como los desafíos que debieron enfrentar, así como las opiniones de sus pares de otros grupos.

ANEXOS

Ejemplo | FODA

ANÁLISIS FODA | FACTORES CRÍTICOS | ESTRATEGIAS



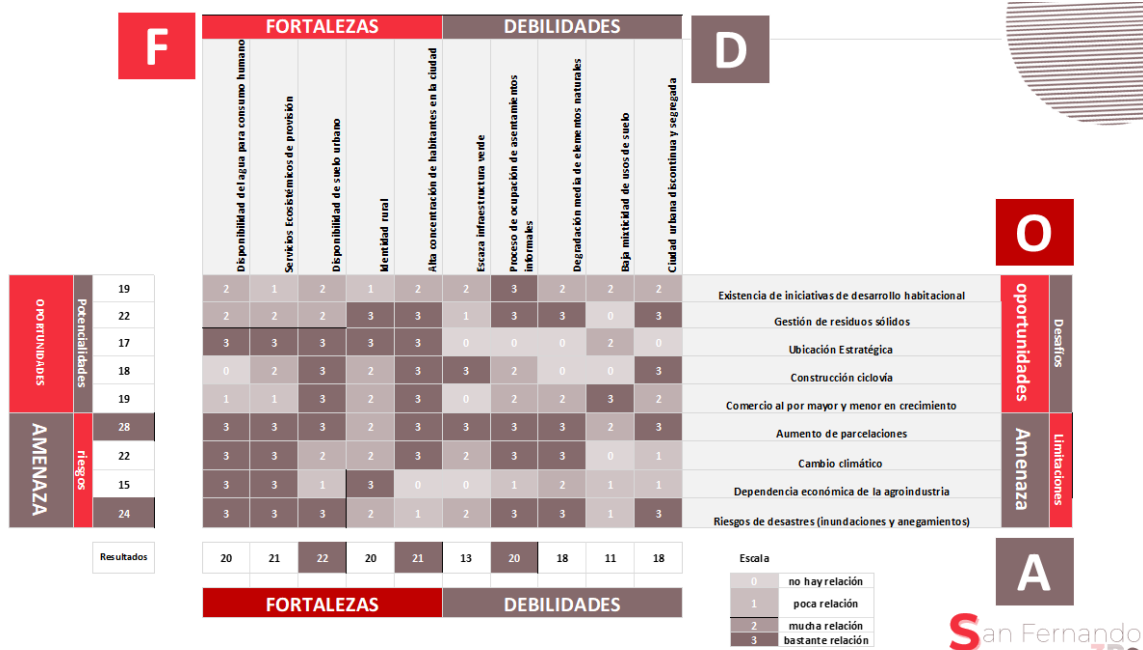
Factores Críticos

- 01** IPT con normativas restrictivas
- 02** Movilidad
- 03** Patrimonio / Espacio Público
- 04** Calidad de Vida

Estrategias

- 01** Incentivo al Desarrollo Inmobiliario y Comercial
- 02** Promover la Movilidad Activa
- 03** Puesta en valor del Centro Histórico
- 04** Promover la Integración Urbana Barrial

DIAGNÓSTICO PROSPECTIVO



ANEXOS

Anexo 1.2. Material didáctico para talleres de aplicación

ANEXO 1.2.1

Ficha 4 | Elaboración de visión, objetivos y lineamientos estratégicos.

FICHA 4

ELABORACIÓN DE VISIÓN, OBJETIVOS Y LINEAMIENTOS ESTRATÉGICOS

NOMBRE ACTIVIDAD | Definiendo una imagen objetivo

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Visión de desarrollo
- Metas y objetivos de la propuesta urbana
- Lineamientos estratégicos de la propuesta urbana

OBJETIVO |

- Formular una visión de desarrollo
- Formular metas u objetivos
- Definir los lineamientos que estructuran la propuesta urbana

APRENDIZAJE ESPERADO |

Formular y definir preliminarmente los elementos guías para dar coherencia al proyecto y/o propuesta de intervención urbana.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Disponer de pizarras digitales (*Jamboard o Miró*)
- Computador o Tablet de estudiantes

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. La sesión propuesta se enmarca en tres etapas principales: 1) Definición de visión, objetivos, y lineamientos, 2) Trabajo en grupo o individual para definir los componentes solicitados, y 3) Presentación de lámina al grupo de clase.
2. En lo que refiere a la presentación docente, esta debe considerar una presentación deductiva de los componentes enunciados, haciendo referencia a la visión de desarrollo (cómo se proyecta el territorio según la propuesta), objetivo o meta (qué se desea y debe hacer en función de los factores críticos identificados) y lineamientos (elementos que estructuran el plan de acción) de una imagen objetivo preliminar e inicial. Además, el equipo docente debe dar a conocer la necesidad de que las propuestas sean atingentes, respetando las definiciones de un diagnóstico integrado, que permita considerar el medio ambiente y mejorar la calidad de vida de las comunidades involucradas en el área de intervención.
3. Durante la actividad, se deben generar grupos en función de la cantidad de estudiantes presentes. Se recomienda armar grupos de máximo 6 estudiantes, y si el número de estudiantes es menor, realizar la actividad de manera individual.
4. Cada grupo contará con un caso de estudio diferente a elección del docente que imparta el curso, debiendo el grupo estudiantil hacer uso de esquemas u otro tipo de material gráfico pertinente. En función de ello, deben explicar sus hallazgos al resto del aula. La idea es que basen sus hallazgos en la discusión y consenso de acuerdo con lo inferido por el material disponible del caso de estudio.
5. Junto a lo anterior y por la envergadura del trabajo a realizar, se recomienda separarlo en dos sesiones de clases, cada una de al menos 45 minutos al final de los módulos, quedando sujeto a la programación del curso y consideraciones del equipo docente.

ANEXOS

6. Una vez finalizado el tiempo entregado para realizar la actividad y según las disposiciones del equipo docente, se debe presentar o discutir los resultados a nivel de curso. Para lo anterior, se les asignará un tiempo de 5 a 8 minutos por caso de estudio, en el cual integrantes deben explicar el trabajo realizado a nivel general.

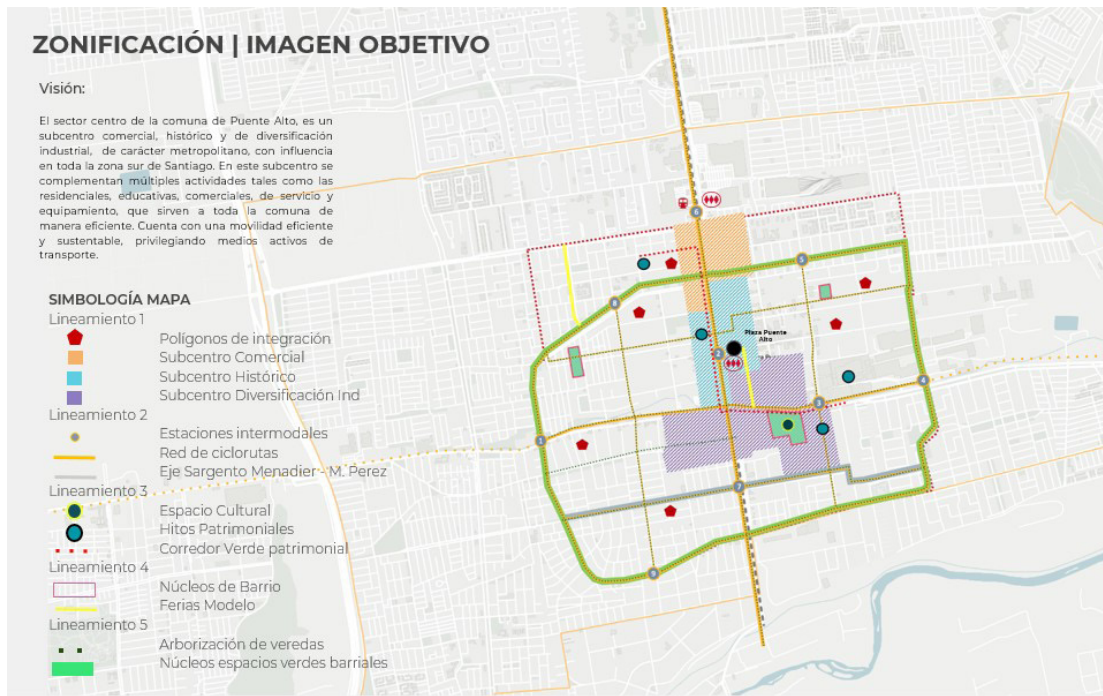
RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

La finalidad de esta instancia es que el estudiantado pueda explorar su creatividad e inferir la creación del documento solicitado. Para lograr tal objetivo, los grupos pueden usar la herramienta que consideren conveniente, por ejemplo, esquemas u otros. Para fomentar la reflexión en los grupos e integrantes, el o la docente debe realizar preguntas sobre el trabajo presentado; como los desafíos que enfrentaron y opiniones de pares de otros grupos. El docente, debe hacer un cierre de lo visto que permita entender la relevancia de la herramienta gráfica como resumen y guía de los componentes básicos de una propuesta de intervención.

De esta manera y finalizando, el docente puede realizar preguntas sobre qué aprendieron los y las alumnas para potenciar el aprendizaje común. Cabe destacar que este tipo de actividad permite evaluar preliminarmente, utilizando una evaluación formal inicial de los talleres de aplicación, los conocimientos y herramientas con las cuales el estudiantado cuenta, para así, y en caso de ser necesario, implementar metodologías para mejorar posibles brechas de aprendizaje.

ANEXOS

Ejemplo | Imagen objetivo



Realizar una reordenación urbana que permita revertir el desdoblamiento que existe en el corazón de la ciudad.

ANEXOS

ANEXO 1.2.2.
Ficha 5 | Definición escenarios.

FICHA 5

DEFINICIÓN ESCENARIOS

NOMBRE ACTIVIDAD | Afinando una propuesta de intervención urbana

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

Definición sobre posibles escenarios modeladores de la propuesta de intervención.

OBJETIVO |

Determinar posibles escenarios sobre los cuales se posicionaría la propuesta de intervención urbana

APRENDIZAJE ESPERADO |

Definir un plan de trabajo en base a escenarios orientadores que visualicen los alcances del proyecto.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Disponer de pizarras digitales (Jamboard o Miró)
- Computador o Tablet de estudiantes

106

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

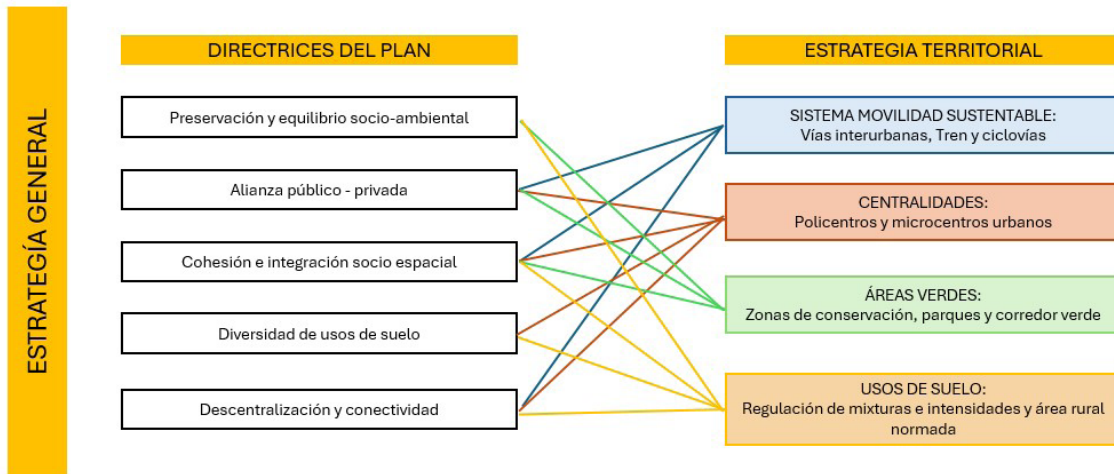
1. La actividad contempla 3 etapas: presentación del docente introduciendo el concepto de escenarios y/o opciones de desarrollo de la intervención. Posteriormente, se presentará una propuesta de plan de trabajo, que considera la división en 2 secciones de la actividad, referidas a: 1) Consideración de factores críticos de decisión, y 2) Definición de posibles escenarios (tendencial y positivo). Todo ello en función de los casos individuales y/o grupales de especialización entregados por el docente. Finalmente, se propone una instancia de cierre para comparar las propuestas del estudiantado y los focos que toman dependiendo de los casos.
2. La presentación del equipo docente debe considerar enfoques públicos y privados, para contextualizar a los estudiantes y promover la creatividad e innovación de estos. Además, el docente debe dar cuenta la necesidad de que las propuestas sean atingentes, respetando su medio ambiente y mejorando la calidad de vida de sus comunidades.
3. Durante la actividad, se deben generar grupos en función de la cantidad de estudiantes presentes. Se recomienda armar grupos de máximo 6 estudiantes, y si el número de estudiantes es menor, realizar la actividad de manera individual si es considerado pertinente por el equipo docente.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

Una vez finalizada la o las sesiones de trabajo, el docente debe establecer una instancia de cierre entregando retroalimentaciones generales o particulares dependiendo de la necesidad. Además, debe promover la discusión entre los participantes del curso para fortalecer la relación y evaluación entre pares.

ANEXOS

Ejemplo | Propuesta de intervención



ANEXOS

ANEXO 1.2.3.

Ficha 6 | Definición niveles de implementación del proyecto

FICHA 6

DEFINICIÓN NIVELES DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROYECTO

NOMBRE ACTIVIDAD | Instrumentos de implementación:
regulación, inversión y gestión

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Componente de regulación
- Componente de inversión
- Componente de gestión

OBJETIVO |

Definir los componentes de regulación, inversión y gestión de una propuesta de intervención.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Determinar componentes de regulación, inversión y gestión para el desarrollo.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Disponer de pizarras digitales
(Jamboard o Miró)
- Computador o Tablet de estudiantes

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

La actividad contempla 3 etapas: caracterización de los componentes de regulación (normativa urbana), inversión (opciones de financiamiento) y gestión (modelo preliminar y etapas proyecto). Posteriormente, se dará paso al tiempo de actividad entre pares y finalmente, se propone una instancia de cierre para comparar los hallazgos e implicancias de cada componente dependiendo de los casos de estudio.

La presentación del equipo docente debe considerar ejemplos actuales que consideren enfoques públicos y privados, con el fin de contextualizar a los estudiantes y poder homologar a sus trabajos, sin perder el foco en promover la creatividad e innovación en los trabajos. Además, se sugiere presentar al estudiantado posibles fuentes de información secundaria de carácter público para identificar material para caracterizar los componentes. En términos prácticos, los conocimientos a entregar son:

- **Componente regulación:** Normativa de uso de suelo que permite la factibilidad del proyecto propuesto, es decir, disposiciones que debe considerar el plan regulador a escala del área de intervención (seccionales, comunales, intercomunales y/o metropolitano).
- **Componente de inversión:** Posibles fondos de inversión privados y públicos a los cuales se puede postular y hacer uso para llevar a cabo la elaboración y ejecución del proyecto urbano.
- **Componente de gestión:** Plantea el modelo para gestionar el proyecto urbano. Considera imágenes jurídicas, organizacionales e institucionales que deban colaborar y coordinar diversas acciones en post del cumplimiento de las diversas etapas del proyecto.

Respecto a los tiempos de trabajo, se recomienda separarlo en dos sesiones de clases, cada una de al menos 45 minutos al final de los módulos, quedando sujeto a la programación del curso y consideraciones del equipo docente.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES:

Una vez finalizada la o las sesiones de trabajo, el equipo docente debe establecer una instancia de cierre entregando retroalimentaciones generales o particulares dependiendo de la necesidad. Además, debe promover la discusión entre los participantes del curso para fortalecer la relación y evaluación entre pares.

ANEXOS

Ejemplo | Niveles de implementación del proyecto



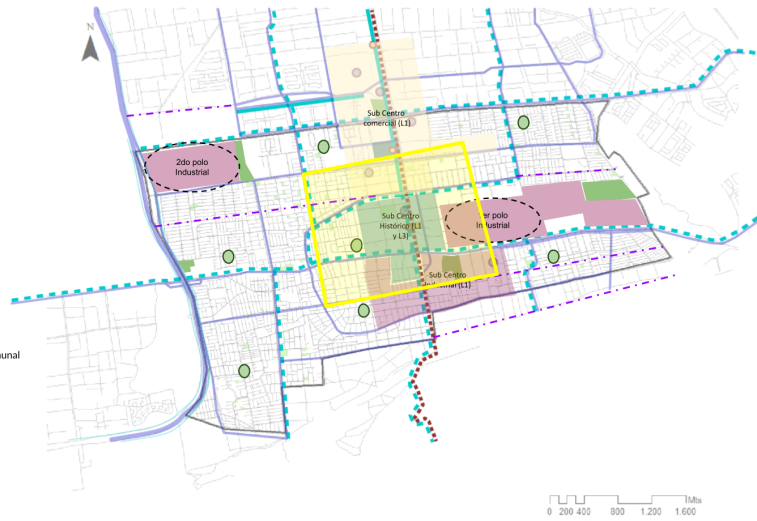
INSTITUTO DE ESTUDIOS URBANOS Y TERRITORIALES
FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y ESTUDIOS URBANOS

ZONA CENTRO PUENTE ALTO

Formulación del Plan Maestro. Imagen Objetivo, Zonificación y Áreas de intervención

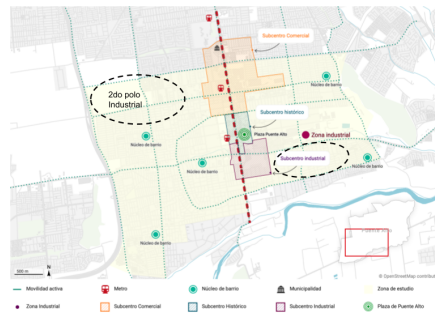
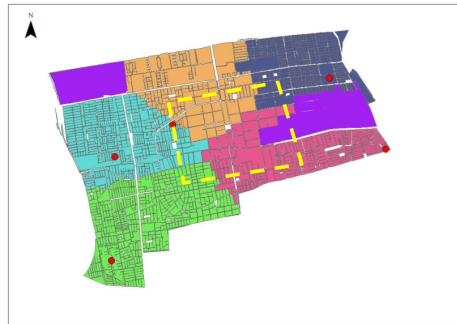
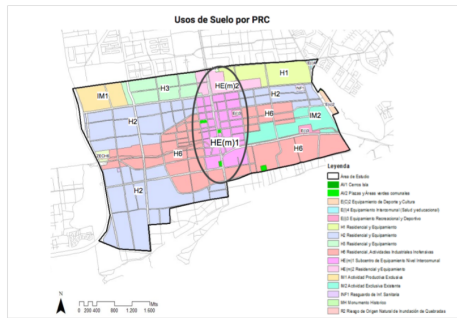
Taller Integrado de Planificación | 2do Semestre 2020 | Docentes: Javier Ruiz-Tagle - Caroline Stamm - Pablo Guzmán - Giovanni Vecchio
Equipo: Nicolás Yopo - Daniela Reyes - Héctor Farrera - Laura Orlando - Rosanna Cáceres - Pilar Hernández

PLANO BASE PARA HACER ZONIFICACIÓN



- Consolidar vías estructurantes
- Autopista
- Vías estructurantes
- Eje Concha y Toro
- Ciclovías existentes
- Red de movilidad activa y sustentable
- Plaza de Puente Alto
- Subcentro de equipamiento Nivel intercomunal
- Áreas Verdes Existentes
- Áreas Verdes Nuevas
- Plazuela Independencia
- Uso de Suelo Mixto
- Ampliación Zona Centro
- Centros de Barrio
- Estación de Metro
- Hitos Patrimoniales

110



- LE1:** Incentivo al desarrollo urbano y comercial. Integrar incentivos normativos respecto a la densificación en altura equilibrada e integrada de forma que se adapte a la realidad de la comuna y permitan potenciar como subcentro metropolitano.
ESCALA MACRO: Normativa: Subcentro comercial / histórico / industrial
ESCALA MICRO: Polígonos de integración y vivienda en arriendo.
OBJETIVOS:
- LE2:** Promover la Movilidad Activa. Mejorar la conectividad de la zona de estudio, a través de vialidades que faciliten la movilidad activa y elementos intermodales para los distintos medios de transporte, mediante el mejoramiento de los espacios públicos en función de los mismos. Se debe poner énfasis en las conexiones viales de la zona en el sentido oriente-poniente, como parte de la conectividad del sector.
ESCALA MACRO: Red de movilidad activa y sustentable / conexiones de vías en sentido oriente y poniente
ESCALA MICRO: Postonización y micro estaciones intermodales
OBJETIVOS:
- LE3:** Puesta en valor del centro histórico. Regeneración del centro histórico comunal mediante una vitrolización e otros espacios públicos en la zona de estudio, para potenciar su carácter patrimonial y atraer nuevas inversiones.
ESCALA MESO: Seccional del centro histórico y patrimonio
ESCALA MICRO: Proyecto de museo comunal
OBJETIVOS:
- LE4:** Promover la integración urbana barrial. Nivelación de la oferta de comercio, servicios y equipamientos en las áreas residenciales no céntricas, con promoción de la integración urbana
ESCALA MESO: Red de comercio y equipamiento
ESCALA MICRO: Núcleos de barrio
OBJETIVOS:
- LE5:** Promover espacios públicos verdes barriales. Instancias de participación y resignificación de los espacios valorados por los vecinos para el uso recreativo y funcional de la vida barrial cotidiana de la comunidad.
ESCALA MESO: Red de áreas verdes
ESCALA MICRO: Espacios públicos verdes barriales
OBJETIVOS:

ANEXOS

Anexo 1.3. Material didáctico para talleres de especialización

ANEXO 1.3.1

Ficha 7 | Definición presupuesto del proyecto

FICHA 7

DEFINICIÓN PRESUPUESTO DEL PROYECTO

NOMBRE ACTIVIDAD | Definiendo un plan de trabajo

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Descripción de un presupuesto
- Elementos de un presupuesto y plan de trabajo
- Organigrama de equipo de trabajo
- Definición gastos honorarios y operacionales

OBJETIVO |

Crear un plan de trabajo básico a desarrollar durante el curso para el proyecto final que el estudiante debe realizar.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Definir un plan de trabajo considerando los alcances del proyecto, plazos y presupuesto disponible.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Computador o Tablet de estudiantes
- Matriz Excel plan de trabajo
(*One Drive* o *Google Drive*)

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. La actividad contempla: presentación del docente introduciendo el concepto de presupuesto junto a sus componentes, ejemplos de presupuestos y planes de trabajo. Posteriormente, el docente presentará una matriz de plan de trabajo o llenado de presupuesto considerando los componentes explicados anteriormente para que los y las estudiantes en función de sus casos individuales de especialización, puedan realizar la actividad. Finalmente, se propone una instancia de cierre para comparar las propuestas del estudiantado y los focos que toman dependiendo de los casos.
2. La presentación del docente debe incorporar ejemplos actuales considerando enfoques públicos y privados, con el fin de contextualizar a los estudiantes y poder homologar sus trabajos, promoviendo la creatividad e innovación. Además, se sugiere presentar al estudiantado posibles fuentes de información secundaria de carácter público para poder identificar componentes específicos, como valores y plazos de proyectos relacionados a sus propuestas. Junto a lo anterior y por la envergadura del trabajo a realizar, se recomienda separarlo en dos sesiones de clases, cada una de al menos 45 minutos al final de los módulos, quedando sujeto a la programación del curso y consideraciones del docente.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

Una vez finalizada la o las sesiones de trabajo, el docente debe establecer una instancia de cierre entregando retroalimentaciones generales o particulares dependiendo de la necesidad. Además, debe promover la discusión entre los participantes del curso para fortalecer la relación y evaluación entre pares.

ANEXOS

Ejemplo | Presupuesto del trabajo

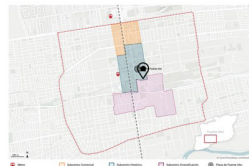
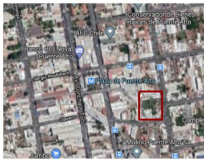


VIVIENDAS INTEGRADAS

BÚSQUEDA DE TERRENO

Se evaluarán terrenos que cumplan con las siguientes características:

1. Ubicarse fuera de los subcentros definidos
2. Ubicarse a 500 mts o menos de transporte público o ciclovia
3. Ubicarse cercano a núcleo de espacio verde barrial
4. Distancia a ciclovias
5. Valor por m²: 6 UF m² aprox.
6. Dimensión al menos 2.500m²



Superficie Terreno: 5.076m²
 Costo terreno: 12 UF/m²
 Aporte Subsidio SERVIU: hasta 12 UF/m²



VIVIENDAS INTEGRADAS

Temporalidad: Mediano Plazo (3-5 años)

| AÑO | ETAPA | PROGRAMACIÓN | | GESTIÓN | |
|-----|-------|---|---|--------------|---|
| | | CONCEPTO | ACTORES | COORDINACIÓN | |
| 1 | 1 | Definición del terreno | | | |
| | 2 | Estudios previos | SECRPA y DESUS | | Definir terreno, realizar estudios previos y realizar gestión para financiamiento de la compra del terreno, así sea con plus D del MIVU, los FNDR o con aportes municipales o realización de donaciones desde el DESUS. |
| | 3 | Compra del Terreno | | | |
| 2 | 4 | Conión de subvención especial STT con opción de arriendo | DESUS con SECRPA, DIDECO y ALCALDIA - Consultora adjudicada | | Constar con SERVIU BM la creación de un llamado especial del DD9 que permita la opción de viviendas de propiedad municipal para arriendo. |
| | 5 | Diseño de Proyecto / Certificación definitiva en SERVIU BM + Permiso de Edificación DOM | SECRPA con DESUS | | Licitación de diseño, arquitectura y especialidades para proyecto de vivienda social. Y posterior presentación al banco de proyecto de SERVIU y obtención de permisos de edificación DOM. |
| 3 | 6 | Financiamiento / Subsidio SERVIU | SECRPA y DIDECO, con apoyo de DESUS | | Postulación a subsidio de SERVIU para la construcción del proyecto |
| | 7 | Construcción | SECRPA y Constructora adjudicada | | Licitación de obra por parte de SECRPA y asignación de la construcción. |
| | 8 | Subsidio STT | DIDECO y DESUS | | Postulación de forma de beneficiario para la obtención de subsidio de arriendo STT en SERVIU BM, para el 8% de viviendas de propiedad municipal. |
| 4 | 9 | Búsqueda de locatarios | DESUS | | Búsqueda de comercio interesado en arrendar locales y contratación a mediano plazo |
| | 10 | Entrega de viviendas y locales en arriendo | DIDECO, SECRPA, ALCALDIA Y DESUS | | Entrega de las viviendas a los beneficiarios de arriendo y de vivienda definitiva y entrega de locales en arriendo. |
| 5 | 11 | Plan de Acompañamiento Social etapa de post-venta y comunidad | DIDECO Y DESUS | | Acompañamiento a las familias para la conformación de la copropiedad, junta de vecinos, administración de las viviendas y locales en arriendo. |

114



VIVIENDAS INTEGRADAS

ESTUDIO DE FINANCIAMIENTO DEL PROYECTO

| Programa | Cantidad | Superficie (m ²) |
|---|----------|------------------------------|
| Viviendas | 80 | 70 |
| Sala común | 1 | 70 |
| Locales Comerciales | 5 | 100 |
| Subtotal (m²) | | 6.170,00 |
| Circulaciones | 30% | 1.234,00 |
| Superficie Total Edificada (m²) | | 7.404,00 |
| Estacionamientos autos | 96 | 12,5 |
| Estacionamientos Bicicletas | 40 | 0,75 |
| Áreas verdes | | 500,00 |

| | |
|----------------------------------|------------|
| Costo estimado UF/m ² | 20,01 |
| Superficie Proyecto total | 7.404 |
| Costo proyecto UF | 148.134,04 |
| Costo por vivienda UF | 1.851,93 |

| | Superficie | UF/m ² | UF Total |
|-----------------------------------|------------|-------------------|-------------------|
| Costo diseño y especialidades | 7.404 | 0,30 | 2.221,20 |
| Costo construcción y urbanización | 7.404 | 20,01 | 148.134,04 |
| Total | | | 150.355,24 |

* Costo diseño y especialidades se buscará financiamiento desde la DESUS para apoyar a EP municipal en licitación.



VIVIENDAS INTEGRADAS

ESTUDIO DE FINANCIAMIENTO DEL PROYECTO: ESTUDIO DE LÍNEAS DE SUBSIDIOS

| | | | |
|-------------------------|---------|---|------------------------|
| Aporte Subsidios | 75.680 | Precio Venta Viviendas (UF) por familia | 1.851,93 |
| Aporte ahorro familias | 5.120 | sobre 51% RSH | |
| Aporte crédito Familias | 36.672 | Precio arriendo viviendas | \$ 50.000 |
| Total financiamiento | 117.472 | Aporte subsidio STT arriendo | \$ 250.000 |
| | | Arriendo locales comerciales | 10,6 UF/m ² |

| | |
|--------------------|------------------|
| Costo proyecto UF | 148.134 |
| Costo proyecto CLP | \$ 4.283.968.853 |
| Diferencia UF | 31.262 |
| Diferencia en CLP | \$ 903.949.634 |

*diferencia a conseguir en postulación a FNDR

| Cantidad de familias | | | |
|---|-------------|-------------------|----------------|
| Subsidios que se pueden postular | N° Familias | Monto por familia | Total Proyecto |
| Ahorro beneficiarios 40-50% RSH | 32 | 80 | 1.280 |
| Ahorro beneficiarios sobre 51% RSH | 48 | 80 | 1.840 |
| Subsidio base | 80 | 460 | 44.800 |
| Subsidio Diferenciado a la | 30 | 200 | 16.000 |
| Subsidio de facilitación | No aplica | | |
| Incentivos y prima al ahorro adicional | No aplica | | |
| Subsidio diferenciación en altura | 80 | 110 | 8.800 |
| Subsidio Grupo familiar | 35 | 30 | 1.120 |
| Subsidio para personas con discapacidad | 8 | 20 | 160 |
| Subsidio equipamiento y espacio público | 80 | 20 | 1.600 |
| Subsidio de habitación | No aplica | | |
| Monto por familia 40-50% RSH | | 1.280 | |
| Monto por familia sobre 51% RSH | | 1.120 | 75.680 |
| Diferencia crédito | | 752 | |
| Costo por vivienda UF | | 1.851,93 | |

ANEXOS

ANEXO 1.3.2

Ficha 8 | Priorización de proyectos urbanos

FICHA 8

PRIORIZACIÓN DE PROYECTOS URBANOS

NOMBRE ACTIVIDAD | Selección del proyecto detonante

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Cartera de proyectos
- Criterios para la priorización
- Selección Proyecto detonante

OBJETIVO |

Definir el proyecto detonante de una intervención o propuesta urbana, según criterios objetivos.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Definir un proyecto detonante capaz de impulsar la propuesta urbana general. Determinar criterios objetivos para la priorización de un proyecto, en función del diagnóstico, factores críticos de decisión y objetivos-lineamientos de la imagen objetivo.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Computador o Tablet de estudiantes

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. La actividad contempla: presentación del docente introduciendo los criterios para establecer una cartera de proyectos, priorización de estos y del proyecto detonante. Posteriormente, se desarrolla una instancia de ejercicio práctico intuitivo y en autonomía por parte del estudiantado para ser capaces de identificar los componentes propuestos por esta actividad. Finalmente, se propone una instancia de cierre para comparar las propuestas del estudiantado y los focos que toman dependiendo de los casos.
2. La presentación del equipo docente debe considerar ejemplos sobre criterios para definir el proyecto detonante o proyectos estratégicos que serán desarrollados con una prioridad mayor. Los ejemplos y/o casos a analizar por los estudiantes deben dar cuenta de diversas opciones para definir la priorización de un proyecto. Se debe hacer hincapié que los criterios deben tener una justificación objetiva, sostenida en los pasos anteriores dentro del desarrollo de un proyecto (diagnóstico, factores críticos de decisión, relación con objetivos y lineamientos, entre otros).
3. Junto a lo anterior y entendiendo que, por el avance del taller, el estudiantado ya pudiese contar con su cartera de proyectos, se recomienda considerar una duración aproximada de al menos 45 minutos para la actividad, quedando sujeto a la programación del curso y consideraciones del equipo docente.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

Una vez finalizada la sesión de trabajo, el equipo docente debe establecer una instancia de cierre entregando retroalimentaciones generales o particulares dependiendo de la necesidad. Además, debe promover la discusión entre los participantes del curso para fortalecer la relación y evaluación entre pares.

ANEXOS

Ejemplo | Selección proyecto detonante

INSTITUTO DE ESTUDIOS URBANOS Y TERRITORIALES UC

4. ETAPA DE DEFINICIÓN DE PROYECTOS ESTRATÉGICOS

Se han identificado tres proyectos detonantes en el marco del Plan Maestro (ver Anexo 7). Para cada uno de ellos, se han creado fichas con información básica, estructuradas con detalles como la justificación o fundamento, la imagen objetivo y el modelo de gestión del proyecto. El 'Proyecto de Regeneración del Centro Urbano de San Fernando' se enfoca en llevar a cabo una reordenación urbana para contrarrestar el desdoblamiento en el núcleo de la ciudad. En cuanto al 'Proyecto de Revitalización Socioambiental de San Fernando', busca mejorar la calidad de vida de los habitantes y del entorno a través de intervenciones específicas en el territorio, promoviendo la armoniosa interacción entre ambos. Por último, el 'Proyecto de Renovación Intermodal de Movilidad Integrada' busca lograr una combinación eficaz de diversos medios de movilidad, con un diseño urbano que facilite la oferta de transporte público, privado y activo.

4.1. PROYECTO DE REGENERACIÓN DEL CENTRO URBANO DE SAN FERNANDO

4.1.1. Fundamentos de proyecto detonante



| 1. INFORMACIÓN BÁSICA DEL PROYECTO | |
|---|--|
| 1.1. Nombre: | Proyecto de regeneración del centro urbano de San Fernando |
| 1.2. Objetivo: | Realizar una reordenación urbana que permita revertir el desdoblamiento que existe en el corazón de la ciudad. |
| 1.3. Lugar/Alcance: | El proyecto se ubicará en la manzana que se encuentra entre las calles Guadalupe, Roble, Olegario y Arauco. |
| 1.4. Fecha de inicio: | 01/06/2024 |
| 1.5. Tiempo estimado de ejecución del proyecto: | 72 meses (6 años) |
| 1.6. Empresa o instituciones que participan en su formulación o financiamiento: | <ol style="list-style-type: none"> Residentes del área a intervenir. Organizaciones comunitarias. Locatarios comerciales. Habitantes de asentamientos informales. Ministerio de vivienda y urbanismo. Gobierno Regional de O'Higgins. Municipalidad de San Fernando. Propietarios de las nuevas viviendas. |

PLAN MAESTRO SAN FERNANDO

2. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

2.1. Justificación del proyecto

Recuperar la vitalidad y el dinamismo económico, social y cultural de toda la ciudad es clave. Se planea aumentar la altura de las construcciones para iniciar un proceso de densificación, promoviendo el crecimiento hacia el interior y controlando la expansión de las parcelaciones. Además, se propone diversificar los usos de suelo en el área central, incorporando viviendas y comercio para vitalizar el sector. También se contempla la construcción de viviendas sociales en el centro para personas en situación de vulnerabilidad, especialmente aquellas que viven en asentamientos informales en los límites de la ciudad, con el objetivo de evitar la desigualdad y garantizar su derecho a la ciudad. Respecto a la densidad poblacional, esta iniciará desde los 150 hab./ha., e incrementará conforme se consolide la visión de las alturas.

2.2. Productos del proyecto

En este primer proyecto, se aborda una manzana específica ubicada entre las calles Roble, Guadalupe, Arauco y Olegario Lazo. Durante el análisis, se identificó que la manzana está fragmentada por una calle sin continuidad con las manzanas adyacentes y tiene un área total de 16,219 m². Se destaca la importancia de mantener el Coeficiente de Ocupación del Suelo (COS) inalterado para fomentar una densificación equilibrada en altura, respetando los límites actuales de propiedad privada y la trama urbana.

Las alturas actuales (AA) mayoritariamente se limitan a una o dos plantas. Las alturas permisibles (AP) para este sector fueron establecidas previamente en la zonificación general de San Fernando en tres plantas. Además, se introdujo la altura condicionada (AC), la cual posibilita una elevación adicional en caso de que se adopten usos mixtos del suelo que combinen comercio, vivienda y vivienda social (ver imagen A).

La lógica de esta estrategia mixta se manifiesta a través de la disposición de actividades en la planta baja, terrazas "rooftop", la ubicación de vivienda social repartidas desde la segunda a la cuarta planta para prevenir la precarización y la especulación y la conversión de la calle central en un espacio público abierto. Todo esto para lograr la conexión, integración y los encuentros (ver imagen B).

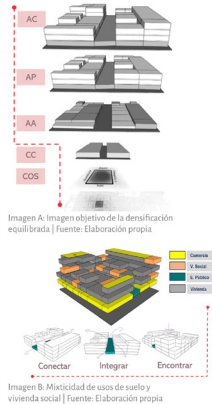


Imagen A: Imagen objetivo de la densificación equilibrada | Fuente: Elaboración propia

Imagen B: Mixtura de usos de suelo y vivienda social | Fuente: Elaboración propia

| 2. ESTRUCTURA DEL PROYECTO | |
|---|--|
| <h4>2.1. Justificación del proyecto</h4> <p>Recuperar la vitalidad y el dinamismo económico, social y cultural de toda la ciudad es clave. Se planea aumentar la altura de las construcciones para iniciar un proceso de densificación, promoviendo el crecimiento hacia el interior y controlando la expansión de las parcelaciones. Además, se propone diversificar los usos de suelo en el área central, incorporando viviendas y comercio para vitalizar el sector. También se contempla la construcción de viviendas sociales en el centro para personas en situación de vulnerabilidad, especialmente aquellas que viven en asentamientos informales en los límites de la ciudad, con el objetivo de evitar la desigualdad y garantizar su derecho a la ciudad. Respecto a la densidad poblacional, esta iniciará desde los 150 hab./ha., e incrementará conforme se consolide la visión de las alturas.</p> | |
| <h4>2.2. Productos del proyecto</h4> <p>En este primer proyecto, se aborda una manzana específica ubicada entre las calles Roble, Guadalupe, Arauco y Olegario Lazo. Durante el análisis, se identificó que la manzana está fragmentada por una calle sin continuidad con las manzanas adyacentes y tiene un área total de 16,219 m². Se destaca la importancia de mantener el Coeficiente de Ocupación del Suelo (COS) inalterado para fomentar una densificación equilibrada en altura, respetando los límites actuales de propiedad privada y la trama urbana.</p> <p>Las alturas actuales (AA) mayoritariamente se limitan a una o dos plantas. Las alturas permisibles (AP) para este sector fueron establecidas previamente en la zonificación general de San Fernando en tres plantas. Además, se introdujo la altura condicionada (AC), la cual posibilita una elevación adicional en caso de que se adopten usos mixtos del suelo que combinen comercio, vivienda y vivienda social (ver imagen A).</p> <p>La lógica de esta estrategia mixta se manifiesta a través de la disposición de actividades en la planta baja, terrazas "rooftop", la ubicación de vivienda social repartidas desde la segunda a la cuarta planta para prevenir la precarización y la especulación y la conversión de la calle central en un espacio público abierto. Todo esto para lograr la conexión, integración y los encuentros (ver imagen B).</p> | |

4.1.1. Fundamentos de proyecto detonante



| 1. INFORMACIÓN BÁSICA DEL PROYECTO | |
|---|--|
| 1.1. Nombre: | Proyecto de regeneración del centro urbano de San Fernando |
| 1.2. Objetivo: | Realizar una reordenación urbana que permita revertir el desdoblamiento que existe en el corazón de la ciudad. |
| 1.3. Lugar/Alcance: | El proyecto se ubicará en la manzana que se encuentra entre las calles Guadalupe, Roble, Olegario y Arauco. |
| 1.4. Fecha de inicio: | 01/06/2024 |
| 1.5. Tiempo estimado de ejecución del proyecto: | 72 meses (6 años) |
| 1.6. Empresa o instituciones que participan en su formulación o financiamiento: | <ol style="list-style-type: none"> Residentes del área a intervenir. Organizaciones comunitarias. Locatarios comerciales. Habitantes de asentamientos informales. Ministerio de vivienda y urbanismo. Gobierno Regional de O'Higgins. Municipalidad de San Fernando. Propietarios de las nuevas viviendas. |

ANEXOS

ANEXO 1.3.3

Ficha 9 | Cómo presentar proyectos urbanos

FICHA 9

CÓMO PRESENTAR PROYECTOS URBANOS

NOMBRE ACTIVIDAD | Infografía de la propuesta urbana

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

Responder las siguientes preguntas conductoras de un plan de intervención urbana estratégico: ¿Qué? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Para qué? ¿Para quién? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Con qué? ¿Cuánto?

OBJETIVO |

Fortalecer las capacidades y habilidades gráficas y de comunicación del estudiante

APRENDIZAJE ESPERADO |

Comunicar todos los componentes de una propuesta de intervención de forma clara y concisa.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Computador o Tablet de estudiantes para crear la lámina
- Material de trabajo de campo realizado por estudiante
- Reportes e informes preliminares
- Cartografía desarrollada previamente por estudiante en contexto del curso
- Ejemplos gráficos de imagen objetivo

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. La sesión propuesta se enmarca en tres etapas principales: 1) Retomar los conocimientos de una imagen objetivo con la complejidad que esta debe considerar en esta etapa de especialización para él o la estudiante, 2) Trabajo en proyectos individuales para crear lámina y 3) Presentación de lámina al grupo de clase.
2. En lo que refiere a la presentación docente, esta debe considerar una presentación breve y deductiva de los componentes de una imagen objetivo-avanzada, en comparación a las realizadas en los talleres introductorios de la malla curricular, considerando que debe responder a 9 respuestas de forma clara y concisa. Se recomienda que el docente presente algunos ejemplos para guiar el trabajo de la sesión. Además, el docente debe dar cuenta la necesidad de que las propuestas sean atingentes, respetando su medio ambiente y mejorando la calidad de vida de sus comunidades.
3. Cabe destacar que esta actividad se recomienda en etapas intermedias a finales de los talleres de especialización, como ayuda para las últimas definiciones de los proyectos estudiantiles individuales.
4. Cada estudiante realizará la actividad (40 minutos máximo) en función de sus casos de estudios en el marco del curso. En base al trabajo realizado, deben proyectar, presentar y explicar su resultado a los participantes de la sesión, simulando una presentación oficial a público general (5 a 8 minutos).

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

La finalidad de esta instancia es que el estudiantado pueda explorar su creatividad y capacidad de destacar y sintetizar sus trabajos. Para lograr tal objetivo, el estudiantado puede hacer uso de herramientas online que considere pertinentes (Canva, PPT, Miro, etc.). Para fomentar aquello, el profesor puede ir guiando a los grupos durante la sesión. Durante las presentaciones de los trabajos, se propone que el docente realice preguntas y comentarios sobre el trabajo presentado, desafíos para realizar una imagen objetivo, entregar tips sobre cómo preparar una presentación con tiempo acotado, cómo comunicar la información según tipo de público objetivo, etc. Además, se debe promover la participación a través de comentarios constructivos por parte de los pares presentes.

ANEXOS

Ejemplo | Infografía



Huella de Carbono

Es una **huella invisible que dejamos con nuestras acciones cotidianas**. Es una medida que nos ayuda a entender cuántos gases dañinos liberamos a la atmósfera con esas acciones. Estos se llaman Gases de Efecto Invernadero (GEI) y pueden hacer que nuestro planeta se caliente. **¡Cuanto más grande sea nuestra huella, más gases liberamos y más calentamos la Tierra, causando problemas para el medio ambiente!**

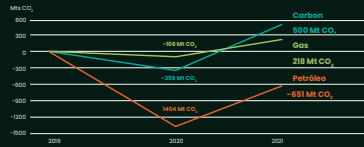
| Referencia de emisiones de CO ₂ al rededor del mundo 2019 | | | |
|--|-------|-------|-------|
| BURUNDÍ | CHILE | EEUU | QATAR |
| 0,1 | 4,8 | 14,7 | 32,8 |
| Ecuivalencia en piscinas olímpicas (2500 mts) | | | |
| 0,022 | 1.056 | 3.234 | 7.216 |

Emisiones de CO₂ [toneladas métricas per cápita] Fuente: Banco Mundial (2019).

Pero, ¿cómo influyó la Pandemia?

En pandemia se generó una **disminución de emisiones**. Sin embargo, **para 2021**, debido a la demanda, **los combustibles fósiles se recuperaron** respecto a 2019.

Global Energy Review: CO₂ emissions on 2021. Fuentes: IEA (2022).

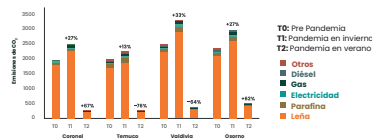


Plataforma que **visualiza las emisiones de CO₂ generadas antes y durante la pandemia** Covid-19. Esta, se enfoca en las emisiones que se producen en el hogar, considerando aspectos como calefacción, luz, agua y residuos.

Algunos Resultados:

Junto con esta plataforma se realizó un estudio de "Impactos del Covid en la Huella de Carbono" de hogares de 4 ciudades del centro-sur de Chile, para poder observar cambios en el consumo de la población en pandemia.

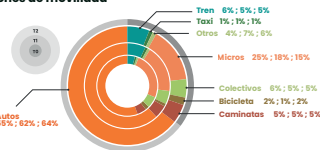
Huella Energía (Calefacción Anual)



El gráfico muestra la huella de energía correspondiente a la calefacción anual de las localidades analizadas, en donde es posible observar que la **calefacción de leña es la más influyente**, generando un aumento en la producción de CO₂.

Impactos del COVID-19 en la Huella de Carbono de Hogares de Chile. 21 Propuestas de Políticas Públicas. Fuente: Huella Covid (2021).

Patrones de movilidad



A partir del gráfico es posible de observar que, dentro de los 3 periodos analizados **aumentó el uso del transporte privado**, mientras que el uso de **transporte público disminuyó** en el transcurso de la pandemia.

Impactos del COVID-19 en la Huella de Carbono de Hogares de Chile. 21 Propuestas de Políticas Públicas. Fuente: Huella Covid (2021).

Recomendaciones para reducir los daños del GEI:

Regular y **ser consciente con el uso de energía** en los hogares.

Gestionar de buena manera los residuos, promoviendo un manejo sostenible de estos, para así disminuir las fuentes de contaminación.

Reducir el consumo del agua, dado que es un recurso finito y relevante para la vida.

Planificar las compras del hogar, para contar con lo necesario o elemental dentro de este.

Reducir el desperdicio de comida, para promover el consumo responsable y reducir el desecho de alimentos.

Como reducir tu huella: Consejos y recomendaciones. Fuente: Huella COVID (2021)



Escanea, **compara tu huella.**

ANEXOS

Anexo 1.4. Material didáctico para talleres de planificación urbana a nivel transversal

ANEXO 1.4.1

Ficha 10 | Identificación de problemáticas en el territorio - Salida o visita a terreno.

FICHA 10

IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMÁTICAS EN EL TERRITORIO

NOMBRE ACTIVIDAD | Salida o visita a terreno

METODOLOGÍA | Visita a terreno

CONTENIDOS |

- Potenciales del área de estudio
- Externalidades en el área de estudio
- Público objetivo del área de estudio
- Usos cotidianos del espacio en el área de estudio

OBJETIVO |

- Reconocer el contexto del área a intervenir
- Destacar aspectos para definir diagnósticos, escenarios, objetivos y propuesta de intervención

APRENDIZAJE ESPERADO |

Explorar de forma presencial las áreas urbanas a intervenir, complementando y evidenciando componentes del diagnóstico integrado dentro del aula.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Cuaderno para anotaciones
- Celular o Tablet para registrar la salida

122

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. En base a los objetivos planteados, así como el contexto de los casos de estudio sobre el cual se plantee la actividad y el taller donde se considerará, se espera crear una salida a terreno. Se espera realizar más de una salida para poder insertar al estudiantado en el trabajo de campo. Además, estas salidas deben considerar una distancia abordable dentro del horario de clases, por lo que se aconseja planificar la actividad de manera previa durante la programación del curso, y considerar herramientas de apoyo como Google maps y uso de hojas de ruta impresas.
2. Las salidas a terreno deben considerar diversas paradas de acuerdo con el foco que el docente quiera darle a la actividad. De todas formas, se espera que el estudiante pueda con ellas, evidenciar la evolución de los espacios, su transformación a nivel escalar y las diferentes dinámicas que interactúan y se observan en los territorios a estudiar.
3. Por otra parte, y entendiendo que la finalidad es promover conocimiento en el estudiante, se debe instar a los asistentes a participar y opinar a lo largo de las paradas propuestas. Para ello es importante que, en el discurso utilizado por el docente para introducir los espacios visitados, considere algunas preguntas guía para abrir la conversación. Se propone inicialmente considerar salidas a terreno según los enfoques de los talleres de planificación urbana, por ejemplo:
 - Visita a casos de estudio a escala barrial (identificación de dinámicas in situ).
 - Visita a casos de estudio con presencia de dinámicas y conflictos urbanos.
 - Visita a casos de estudio con presencia de dinámicas y conflictos medioambientales.
 - Visita a casos de estudio con presencia de dinámicas y conflictos culturales (patrimonio e identidad).

ANEXOS

- Vista a casos de estudio con escala comunal (identificación de dinámicas y cumplimiento de normativa in situ).
- Visitas a terreno vinculadas con actores del territorio (Municipalidades).
- Visitas a terreno vinculadas con actores del territorio (Grupos u organizaciones de vecinos).

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES¹¹

Dentro de las visitas a terreno, se propone incorporar metodologías de participación complementarias como mapeos participativos, toma de minuta, croquis, etc.

11 En base a fichas realizadas en Exploraciones Urbanas: Territorio Sustentable. Manual para la enseñanza de sustentabilidad urbana como formación general en educación superior mediante estrategias de aprendizaje activo. Bergamini, et al., 2022.

ANEXOS

Ejemplo | Visita a terreno

Entrega 1: Ejercicio Individual N°1. Observación en terreno, Puerta Sur, Comuna de El Bosque

Este ejercicio tiene por objetivo la captura de las primeras impresiones sobre el área de estudio, así como el aprendizaje acerca de los intereses y habilidades individuales de cada integrante del taller.

Estudiante: Belén Oyarce.

1. Desarrollo del Ejercicio

El terreno a estudiar, con finalidades de generar una propuesta o proyecto a fines con las ideas y necesidades de la comunidad y Municipio, está dentro de la comuna de El Bosque y está delimitado por avenidas principales como Gen. José Miguel Carrera, Ochagavía y Lo Blanco.

Los accesos que se dan no son directos al terreno, pues es propiedad privada. Existe una pasarela, como idea de mitigación por parte de EFE, que conecta el Barrio Santa Ema con El Tepual.

Existe un ascensor, pero de acuerdo a declaraciones de un vecino de Santa Ema, el ascensor solo funciona de 8 a 10 de la mañana y de 7 a 9 de la tarde.

En el terreno de desplaza la línea de Tren (Metro Tren Nos). En sus alrededores se encuentran la villa Santa Ema y El Tepual. Allí, existe un uso de suelo residencial. Existen espacios vacíos o que alteran la percepción de seguridad de la comunidad. Pues, la calle pegada al terreno de la base aérea es larga y no tiene iluminación alguna.

Imagen N°1. Calle con entrada a Base Aérea.



Fuente: Elaboración Propia.

Lo mismo ocurre con el espacio abierto para ingresar a la pasarela construida por EFE.

Imagen N°2. Espacio Abierto para Ingresar a Pasarela



Fuente: Elaboración propia.

Se manifiesta en particular, que EFE genera cortes de luz sin previo aviso, además de detener las funciones del ascensor durante casi todo el día, lo que trae problemas de movilidad y accesibilidad a las personas con poca capacidad de desplazamiento autónomo o problemas de salud de otro tipo. Además, hay poca iluminación lo que resulta riesgoso en términos de posibilidades de asaltos. Siguiendo de las percepciones anteriores referentes a la seguridad, se manifiesta una preocupación por el mal uso de la pasarela, puesto que ciclistas bajan muy rápido sin control lo que podría traer accidentes y los vecinos sienten temor al dejar salir a sus hijos por tal razón. El espacio para ingresar a la pasarela no cuenta con una vereda que pudiese ser ocupada por peatón. Además, solo cumple funcionalidad de conexión y acceso, nada de tipo recreacional. Cuenta con solo 1 banca.

El Paso Nivel de Lo Blanco también es un aspecto que funciona bien a mi parecer, desde el punto de vista de la conectividad que habilita Norte Sur con Santa Rosa, pero tiene un aspecto negativo en los vacíos disponibles que deja cerca de la Estación Intermodal y en cercanías de las residencias por posibilidades de aparición de aspectos marginales como basurales o llegada de personas en situación de calle al sector.

Imágenes N°5 y N°6. Espacios bajo Paso Nivel.



Fuente: Elaboración propia.

1.2 Aspectos que funcionan mal

La infraestructura generada por EFE como la pasarela y el ascensor no funcionan bien, en primer lugar, porque la pasarela no tiene resguardos de seguridad para personas que pasan en silla de ruedas en caso que ascensor no funcione, porque los ciclistas pasan sin medir la velocidad lo que podría generar un accidente al llegar al barrio Santa Ema. Segundo, estas infraestructuras no funcionan durante todo el día, sino que, de acuerdo a un vecino, solo funciona de 8 a 10 de la mañana y de 7 a 9 de la tarde, lo que imposibilita a alguien con problemas para movilizarse, hacerlo durante cualquier otro horario.

El espacio vacío al principio de la pasarela por villa Santa Ema no funciona bien debido a la falta de seguridad que genera, de acuerdo a la percepción del vecino, por la poca iluminación existente tanto en la calle como en el espacio, lo que genera miedo de aparición de delincuencia en diversos aspectos. También por el poco resguardo de los ciclistas a la hora de bajar por la pasarela, entre otros.

En el límite lo blanco el espacio de calle para la llegada de los buses Tran-Santiago es pequeña para la cantidad de buses u otros servicios de transporte que lleguen al lugar a recoger pasajeros, se podría generar congestión incluso en la calle residencial que permite la entrada al intermodal.

Imagen N°7. Ingreso espacio Intermodal.

Existe, al parecer un problema particular, que es la relación entre la empresa EFE, que ha generado la infraestructura para el acceso y conectividad y entre los vecinos que alegan cortes de luz, problemas con el tiempo para usar infraestructura y acciones por parte de EFE contra los vecinos.

Producto de la cercanía de la pista de aterrizaje de la base aérea y el barrio Santa Ema, se puede sospechar que los vecinos sufren de ruidos molestos. Al momento de la visita a terreno se pudo evidenciar al menos la salida de 3 aviones lo cual genera un ruido molesto.

La vegetación existente es escasa. En primer lugar, solo existe un pequeño parque cercano a la línea del tren con áreas verdes y espacios de recreación pequeños. El terreno en general tiene una vegetación seca, de pastizales y ramas secas.

Imágenes N°3 y N°4. Fotos generales de terreno.



Fuente: Elaboración propia.

Por parte del Municipio, no existe una idea definida sobre qué hacer en el terreno, pero se tiene conciencia de su relevancia por cercanía a la entrada Sur de la comuna. Hay ideas no claras de poder implementarse un parque, pero con una innovación o aspecto recreacional que vaya de la mano con el carácter de la FACH. Tal componente recreacional, ha pensado el alcalde, podría ser una colaboración con la base aérea en materia tecnológica (Planentario). También se ha pensado en un intermodal a escala menor pensando en una asociación con el Plan de Movilidad de la comuna.

Llegando al límite comunal Lo Blanco por el Sur, nos encontramos con la Estación Intermodal, Metro Tren Nos. Es una estación subterránea que atrajo en términos de costos, es la tarifa integrada que se expropiación de casa en el Pasaje Alonso de Ercilla.

Este Metro Tren tiene la idea de conectar con buses de Tran-Santiago como el recorrido 211, 214 y algunos recorridos de letra G.

1.1 Aspectos que funcionan bien

Entre los aspectos a rescatar dentro del área de estudio se encuentra la Estación Intermodal Metro Tren Nos, por las posibilidades de conectividad con otras áreas de Santiago por medio del Tren y Tran-Santiago. Otro aspecto que va de la mano con lo anterior, es la tarifa integrada que se implementara en la Estación Intermodal, porque permite ocupar un solo método de pago más sencillo.

ANEXOS

ANEXO 1.4.2

Ficha 11 | Identificación de actores claves de la planificación

FICHA 11

IDENTIFICACIÓN ACTORES CLAVES DE LA PLANIFICACIÓN

NOMBRE ACTIVIDAD | Creación de un Mapa de actores

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Actores involucrados en los procesos de planificación urbana
- Rol de los actores en la planificación urbana.
- Discursos de los actores involucrados en la planificación urbana.
- Identificación de los principales actores, roles y discursos en casos específicos de planificación urbana.

OBJETIVO |

Identificar actores involucrados y sus discursos en los conflictos de planificación urbanas, asociados a propuestas de intervención urbana normativa.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Reconocer actores involucrados en los procesos de planificación urbana normativa.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Disponer de pizarras digitales (jamboard o miró)
- Computador o Tablet de estudiantes

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

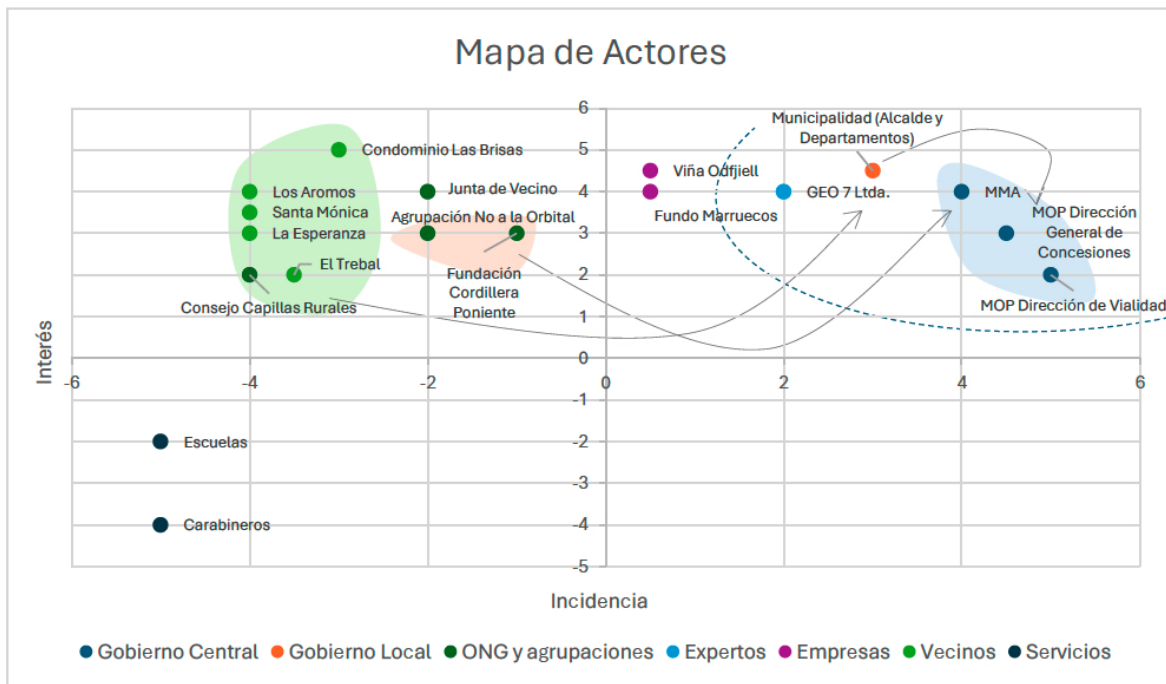
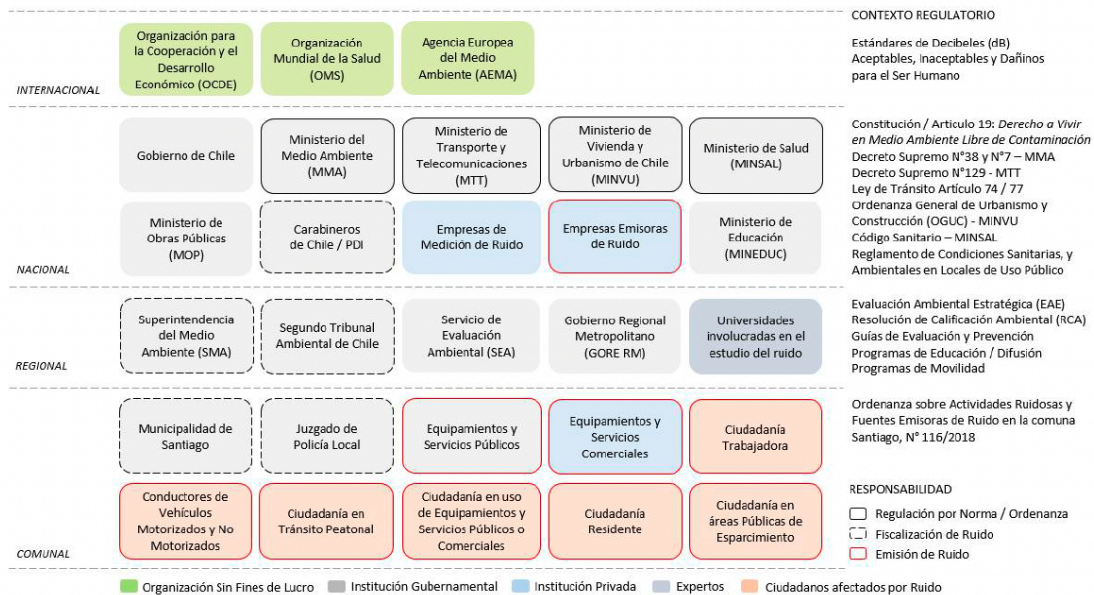
1. El docente debe iniciar la actividad haciendo referencia a los modelos para identificación y caracterización de actores involucrados, principalmente aquellos referidos a sociograma y mapas de posiciones. De manera posterior, debe definir los alcances, objetivos y fases de la actividad. Finalmente, debe encausar un cierre de la actividad, referido a la presentación de los trabajos realizados por grupo y discusión general de curso.
2. Posterior a la presentación del objetivo del taller, tipos y ejemplos de mapas de actores, el docente debe indicar los casos de estudio, grupos de trabajo y etapas de trabajo. Para ello, en primer lugar, debe asignar los participantes por grupos, dependiendo de la cantidad de estudiantes presentes, privilegiando armar 3 grupos. Junto a lo anterior, debe entregar y caracterizar brevemente los casos de estudio asignados por grupo. En tercer lugar, deberá entregar material para la identificación de actores, ya sean documentos oficiales, minutas de talleres comunitarios y/o noticias referentes al caso de estudio.
3. Dentro de los grupos asignados, cada alumno estará encargado de identificar un tipo de actor (privados, sector público, sociedad civil, academia, otros), para posteriormente, en la última etapa de trabajo conjunto como equipo, rellenar y discutir la posición y relación con otros actores.
4. Los grupos tendrán un tiempo de 30 a 35 minutos para realizar el trabajo, escogiendo además del tipo de mapa de actores que quieran trabajar, el formato de presentación al grupo de curso. Una vez finalizado el tiempo de trabajo, cada grupo presenta sus resultados. Para lo anterior, se les asignará un tiempo de 5 a 8 minutos, donde los integrantes deben explicar el trabajo realizado.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

La finalidad de esta instancia es que el estudiantado pueda contar con herramientas para la identificación de actores involucrados en las intervenciones urbanas, sea cual sea la escala del o los proyectos, pudiendo aplicar conocimientos teóricos de la participación ciudadana en acciones concretas. Para fomentar la reflexión en los grupos e integrantes, el o la docente debe realizar preguntas sobre el trabajo presentado; como los desafíos que enfrentaron y opiniones de pares de otros grupos. El docente, debe hacer un cierre de lo visto que permita entender la relevancia de la herramienta como guía para definir los públicos objetivos de los proyectos de intervención, así como las estrategias de participación que deban utilizar a lo largo del proceso.

ANEXOS

Ejemplo | Creación Mapa de actores



ANEXOS

ANEXO 1.4.3

Ficha 12 | Estrategias de comunicación y relacionamiento con actores

FICHA 12

ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN Y RELACIONAMIENTO CON ACTORES

NOMBRE ACTIVIDAD | Juego de roles

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Técnicas de levantamiento y recopilación de información.
- Análisis de espacios conflictivos en el territorio a intervenir
- Visiones de actores interesados e involucrados en el territorio
- Técnicas de resolución de problemas/conflictos

OBJETIVO |

Identificar actores involucrados y sus discursos en los conflictos de planificación urbanas, asociados a propuestas de intervención urbana normativa.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Reconocer actores involucrados en los procesos de planificación urbana normativa.

ANEXOS

MATERIALES

ACTIVIDAD PRESENCIAL



- Papelógrafos
- Plumones
- Lápices
- Post-it

ACTIVIDAD ONLINE



- Uso de plataforma reuniones online (*Zoom o Teams*)
- *Jamboard* o *Miró* para registrar actividad
- Computador o Tablet

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. El docente debe iniciar la actividad que contará con cuatro momentos principales: asignación de roles y entrega de material para el trabajo, preparación de los roles y material para el taller simulado, taller simulado en base a roles y cierre-discusión de la sesión.
2. La primera instancia será desarrollada por el docente explicando la sesión, así como los roles que debe asumir cada alumno, y las herramientas y elementos que deben considerar durante el desarrollo del juego de roles: confirmar asistencia, presentación breve del proyecto, actividad a realizar, constancia de las respuestas y cierre. Posteriormente y asignando los grupos y roles, se iniciará la preparación de la simulación por parte de los grupos considerando 20 a 25 minutos máximos (preparación material de trabajo para aplicar taller), para continuar con la aplicación de los talleres simulados por grupos, los cuales deben considerar:

ANEXOS

Parte 1 (10-15 minutos: 5 minutos presentar y 10 para aplicar metodología)

Grupo 1 aplica taller simulado

Alumno 1: Encargado de la instancia (jefe de proyecto)-Debe controlar tiempos

Alumno 2: Facilitador

Alumno 3: Facilitador

Alumno 4: Contraparte (Municipio)

Grupo 2 son asistentes al taller

Alumno 1: Representante organización social para viviendas

Alumno 2: Representante junta de vecinos

Alumno 3: Representante organización medioambiental

Alumno 4: Vecinos no agrupados

Parte 2 (10-15 minutos: 5 minutos presentar y 10 para aplicar metodología)

Grupo 2 aplica taller simulado

Alumno 1: Encargado de la instancia (jefe de proyecto)- Debe controlar tiempos

Alumno 2: Facilitador

Alumno 3: Facilitador

Alumno 4: Contraparte (Privado)

Grupo 1 son asistentes al taller

Alumno 1: Representante organización social para viviendas

Alumno 2: Representante junta de vecinos

Alumno 3: Representante organización cultural

Alumno 4: Vecinos no agrupados

ANEXOS

Los grupos, dependiendo del tipo de actividad que deseen aplicar en sus talleres, deben hacer uso de pape-lógrafos y post it para dejar constancia de las respuestas y el desenvolvimiento del taller mismo. Cabe destacar que la asignación de grupos y roles queda sujeta a la cantidad de estudiantes presentes, por lo que debe adaptarse al contexto del aula y estudiantes inscritos. Una vez finalizados ambos talleres simulados, se da un tiempo de cierre con comentarios del docente y de estudiantes participantes (5 a 8 minutos máximo).

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

La finalidad de esta instancia es que el estudiantado reconozca de forma práctica cómo se desenvuelven las instancias de participación ciudadana asociada a intervenciones urbanas en territorios, pudiendo reconocer personalidades dentro de los actores involucrados, así como posibles conflictos y cómo resolverlos o enfrentarlos de forma profesional. Para fomentar la reflexión en los grupos e integrantes, el o la docente debe realizar preguntas sobre el trabajo presentado y fomentar la discusión entre ambos grupos formados. El docente, debe hacer un cierre de lo visto que permita entender la relevancia de la experiencia como posibles experiencias del contexto profesional al que se verá enfrentado el estudiante.

ANEXOS

Ejemplo | Juego de roles



ANEXOS

ANEXO 1.4.4

Ficha 13 | Preparación de informe y reporte de entrega

FICHA 13

PREPARACIÓN DE INFORME Y REPORTE DE ENTREGA

NOMBRE ACTIVIDAD | Preparando la estructura de una entrega final

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Finalidad de un informe de entrega oficial
- Contenidos de un informe
- Importancia del apoyo de imágenes

OBJETIVO |

Identificar y preparar un documento formal con un lenguaje profesional.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Desarrollar habilidades de comunicación escrita y efectiva.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/U ONLINE

- Computador o Tablet

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

1. Entendiendo que la preparación de informes se debe concretar a lo largo de las instancias que se proponen en los talleres de planificación, principalmente al finalizar los procesos de aprendizajes, se sugiere al docente considerar, en cualquiera de los casos (taller introducción, aplicación y/o especialización) en los cuales se esté desarrollando como docente, considere un tiempo dentro de la planificación y programación del curso, para destinar una sesión pequeña de trabajo grupal y/o individual para el estudiantado en el cual se discuta y preparen estructuras de informes, que contemplen un carácter formal y lenguaje profesional.
2. Para lo anterior, se espera que el docente explique brevemente los componentes que debe considerar un informe final de entrega para el taller. De esa manera, posteriormente debe dejar un tiempo de máximo 20 a 25 minutos para que los estudiantes puedan discutir en función de sus casos y/o proyectos, una estructura de capítulos a desarrollar, con una lluvia de ideas que contemple los contenidos que se deben considerar por cada apartado propuesto.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

Se sugiere que el docente plantee la instancia como una actividad reflexiva y de conversación entre estudiantes, priorizando el entendimiento de la sesión como un apoyo para el desarrollo de sus trabajos individuales y/o grupales según aplique, así como para la preparación de próximos documentos tanto en otros talleres de la disciplina, como en lo profesional.

ANEXOS

Ejemplo | Preparación de informe y estructura



ANEXOS

ANEXO 1.4.5

Ficha 14 | Preparación de presentaciones orales a público general

FICHA 14

PREPARACIÓN PRESENTACIONES ORALES A PÚBLICO GENERAL

NOMBRE ACTIVIDAD | Preparando la presentación oral de una entrega final

METODOLOGÍA | Taller

CONTENIDOS |

- Finalidad de una presentación a público externo
- Contenidos básicos y transversales de una presentación
- Importancia del apoyo de imágenes y gráfica coherente
- Lenguaje para comunicar ideas

OBJETIVO |

Identificar y preparar una presentación oral con un lenguaje profesional relacionado con el conocimiento técnico y comunicación cotidiana dependiendo del público objetivo.

APRENDIZAJE ESPERADO |

Desarrollar habilidades de comunicación oral y efectiva.

ANEXOS

MATERIALES



ACTIVIDAD PRESENCIAL Y/O ONLINE

- Computador o Tablet de estudiantes para preparación del material a presentar
- Preparación de pasos logísticos para presentar (Cómo compartir material en aula o reunión online)

INSTRUCCIONES PARA EL DOCENTE

Entendiendo que la preparación de presentaciones gráficas se debe concretar a lo largo de las instancias que se proponen en los talleres de planificación, principalmente al finalizar los procesos de aprendizajes, se sugiere al docente considerar, en cualquiera de los casos (taller introducción, aplicación y/o especialización) en los cuales se esté desarrollando como docente, un tiempo dentro de la planificación y programación del curso, para destinar una sesión pequeña de trabajo grupal y/o individual para el estudiantado en el cual se discuta y preparen estructuras de presentaciones, que contemplen un carácter formal y lenguaje profesional.

Para lo anterior, se espera que el docente explique brevemente los componentes que debe considerar una presentación final de entrega para el taller, así como también la preparación de un discurso que ponga foco en los principales resultados e intereses del público objetivo, y de posibles preguntas-respuestas para generar un diálogo durante la exposición. De esa manera, posteriormente debe dejar un tiempo de máximo 20 a 25 minutos para que los estudiantes puedan discutir en función de sus casos y/o proyectos, una estructura a desarrollar, con una lluvia de ideas que contemple los alcances que se deben considerar a la hora de exponer una propuesta de intervención urbana.

RETROALIMENTACIÓN PARA DOCENTES

Se sugiere que el docente plantee la instancia como una actividad reflexiva y de conversación entre estudiantes, priorizando el entendimiento de la sesión como un apoyo para el desarrollo de sus trabajos individuales y/o grupales según aplique, así como para la preparación de presentaciones orales tanto en otros talleres de la disciplina, como en lo profesional.

ANEXOS

Ejemplo | Preparación presentación oral



ANEXOS

ANEXO 2 | MODELO RÚBRICAS DE EVALUACIÓN TALLERES DE PLANIFICACIÓN URBANA

En este anexo se profundizan en varios ejemplos de rúbricas de evaluación, que pueden utilizarse durante los talleres de planificación urbana por parte del/la docente. Cada rúbrica es un modelo ligado a cada tipo de taller (introducción, aplicación y especialización) y responde al material didáctico propuesto en el capítulo 3 y abordado en extensión en los anexos anteriores. Estos referentes pueden aplicarse en los talleres a criterio del docente, siempre que responda a los contextos de enseñanza y avance curricular.

Por otro lado, respecto a los parámetros de evaluación, para una mayor comprensión de los rangos planteados, se presenta el siguiente desarrollo de cada rango

INICIAL: No se comprendió la actividad planteada

EMERGENTE: Las evidencias indican poca comprensión del encargo.
No incluye los elementos requeridos en la actividad

DESARROLLÁNDOSE: Se evidencia comprensión parcial del encargo.
Incluye algunos elementos requeridos en la actividad

COMPETENTE: Se evidencia comprensión del encargo. Incluye un alto porcentaje de los elementos requeridos en la actividad

AVANZADO: Se evidencia comprensión total del encargo. Incluye todos los elementos requeridos en la actividad

ANEXOS

2.1. Rúbricas de evaluación Talleres de Introducción

2.1.1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°1 «Identificación contexto del área de estudio»

Aplica a Ficha N°1 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítica

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Conoce principios base de Diagnostico Urbano | - | - | - | - | - |
| Identifica los componentes de un diagnóstico urbano (geográficos, socioeconómicos, sociodemográficos, cultural, del medio construido, etc) | - | - | - | - | - |
| Diferencia aspectos principales y modeladores del caso de estudio | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita es sintética y clara | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.1.2. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°2

«Proyecciones y Tendencias»

Aplica a Ficha N°2 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Reconoce variables principales dentro de base de datos | - | - | - | - | - |
| Realiza cálculo de porcentajes de al menos 2 variables | - | - | - | - | - |
| Realiza caracterización del área de estudio a partir de cálculo de variables | - | - | - | - | - |
| Logra determinar al menos un escenario proyectual | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita es sintética y clara | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.1.3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°3 «Diagnóstico integrado del área de estudio»

Aplica Ficha N°3 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Identifica características distintivas de FODA | - | - | - | - | - |
| Reconoce alcance territorial y aspectos transversales de FODA en el área de estudio | - | - | - | - | - |
| Reconoce Alcances de la Metodología FODA en su transversalidad | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita es sintética y clara | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.2. Rúbricas de evaluación Talleres de Aplicación

2.2.1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°4

«Elaboración de visión, objetivos y lineamientos estratégicos»

Aplica Ficha N°4 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Articula componentes pertinentes a la construcción de una visión de desarrollo (como se proyecta el territorio según propuesta) | - | - | - | - | - |
| Determina objetivo o meta atingente a propuesta (qué se desea y debe hacer en función de problemáticas identificadas) | - | - | - | - | - |
| Elabora lineamientos (elementos que estructuran el plan de acción) de una imagen objetivo preliminar e inicial atingente a la propuesta | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita incorpora elementos complementarios e innovadores (tecnológicos y no tecnológicos) | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.2.2. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°5

«Definición Escenarios»

Aplica Ficha N°5 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Aplica definición de Factores Críticos de Decisión | - | - | - | - | - |
| Elabora Factores Críticos de Decisión atinentes a propuesta | - | - | - | - | - |
| Elabora posibles escenarios tendenciales y positivos atinentes al área de estudio y propuesta | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita incorpora elementos complementarios e innovadores (tecnológicos y no tecnológicos) | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.2.3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°6

«Definición Niveles de Implementación del proyecto»

Aplica Ficha N°6 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Identifica los tres componentes principales de Instrumentos de Implementación (Regulación, Inversión y Gestión) en el área de estudio | - | - | - | - | - |
| Aplica Componente de regulación (normativa urbana) de manera atingente al área de estudio y propuesta | - | - | - | - | - |
| Aplica Componente de Inversión (opciones de financiamiento) de manera atingente al área de estudio y propuesta | - | - | - | - | - |
| Aplica Componente de gestión (modelo preliminar y etapas del proyecto) de manera atingente al área de estudio y propuesta | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita incorpora elementos complementarios e innovadores (tecnológicos y no tecnológicos) | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.3. Rúbricas de evaluación Talleres de Especialización

2.3.1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°7

«Definición presupuesto del proyecto»

Aplica Ficha N°7 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Identifica estructura general de plan de trabajo/presupuesto | - | - | - | - | - |
| Aplica estructura general de plan de trabajo/presupuesta a la realidad del área /caso de estudio | - | - | - | - | - |
| Realiza llenado de presupuesto considerando componentes teóricos explicados | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita incorpora elementos complementarios e innovadores (tecnológicos y no tecnológicos) | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.3.2. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°8

«Priorización de proyectos urbanos»

Aplica Ficha N°8 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Realiza listado de proyectos / acciones en plan urbano | - | - | - | - | - |
| Realiza orden prioritario de proyectos / acciones en Plan Urbano en base a criterio técnico | - | - | - | - | - |
| Consolida cartera de proyecto en base a orden prioritario técnico | - | - | - | - | - |
| Profundiza y respalda técnicamente en proyecto detonante del Plan urbano | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita incorpora elementos complementarios e innovadores (tecnológicos y no tecnológicos) | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.3.3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°9

«Cómo presentar proyectos urbanos»

Aplica Ficha N°9 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico.

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|--------------------------|------------------------|------------------------------|-------------------------|------------------------|
| | INICIAL 1% - 20% | EMERGENTE 21% - 40% | DESARROLLÁNDOSE 41% - 60% | COMPETENTE 61% - 80% | AVANZADO 81% - 100% |
| Analiza componentes de imagen objetivo del proyecto / caso de estudio | - | - | - | - | - |
| Diagrama y proyecta componentes de imagen objetivo del proyecto/ caso de estudio en base a herramientas de análisis socioespacial | - | - | - | - | - |
| Realiza análisis crítico en base a las 9 preguntas guías de la actividad | - | - | - | - | - |
| Elabora lamina que contiene los resultados y responde a preguntas guías de manera sintética y atractiva | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita incorpora elementos complementarios e innovadores (tecnológicos y no tecnológicos) | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.4. Rúbricas de evaluación de aplicación Transversal a Talleres

2.4.1. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°10

«Identificación de problemáticas en el territorio-Salida o visita a terreno».

Modelo de rúbrica aplicado: Global

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | |
|--|---|--|---|--|
| | INADECUADO 0% - 25% | PUEDA MEJORAR 26% - 50% | SATISFACTORIO 51% - 75% | EXCELENTE 76% - 100% |
| Puntualidad | No participa en la actividad o llega más de 10 minutos tarde | Llega 10 minutos tarde | Llega 5 minutos tarde | Llega puntual |
| Participación en el desarrollo de la práctica | No genera aportes a la instancia de terreno y no interactúa con actores locales | Realiza algunos aportes generales sobre el territorio e interactúa con actores locales | Realiza aportes generales sobre el territorio y de muestra interés en la información entregada por los diversos actores | Consulta dudas al cuerpo docente y actores participantes. Realiza aportes sobre las paradas y territorio atingente. |
| Participación de ronda de análisis y conclusiones | Muestra desinterés en el proceso de análisis y explicación del cuerpo docente en la actividad de terreno | Muestra un interés leve durante el proceso de análisis y conclusiones grupales | Se muestra interesado y aporta a los análisis y conclusiones grupales | Se muestra interesado y aporta de manera relevante al proceso de análisis y conclusiones del terreno |
| Presentación de minuta de Trabajo de Campo | Presenta minuta sin formato. No describe ni realiza análisis crítico, incumple con más de 5 aspectos claves del documento (citaciones, evidencias fotográficas, etc.) | Presenta minuta con formato. Solo describe la experiencia de terreno | Presenta minuta con estructura. Describe experiencia en terreno, adjunta análisis crítico acotado | Presenta minuta con estructura adecuada. Describe experiencia en terreno adjuntando un análisis crítico por parada de manera sintético + evidencias fotográficas |
| Discernimiento Ético | No utiliza fuentes primarias o secundarias debidamente establecida. A su vez, no referencia material complementario | Utiliza fuentes primarias o secundarias. Sin embargo, estas no son fuentes de información confiables. A su vez, no referencia correctamente el material complementario | Utiliza fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias |

ANEXOS

2.4.2. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°11

«Conociendo el territorio e identificación de actores»

Aplica Ficha N°11 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| | NO SE COMPRENDIÓ LA ACTIVIDAD PLANTEADA 1% - 20% | LAS EVIDENCIAS INDICAN POCA COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA / NO INCLUYE LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 21% - 40% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN PARCIAL DEL PROBLEMA / INCLUYE ALGUNOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 41% - 60% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA / INCLUYE UN ALTO PORCENTAJE DE LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 61% - 80% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN TOTAL DEL PROBLEMA / INCLUYE TODOS LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 81% - 100% |
| Conoce y recopila información de manera previa del territorio | - | - | - | - | - |
| Confecciona de manera preliminar recorrido virtual del territorio | - | - | - | - | - |
| Identifica Posibles Stakeholders | - | - | - | - | - |
| Elabora listado y perfil preliminar de stakeholders clasificándolos por sectores de acción | - | - | - | - | - |
| Analiza el territorio desde una mirada integral (Demográfico, económico, social, físico, ambiental et) | - | - | - | - | - |
| Presentación oral y escrita incorpora elementos complementarios e innovadores (tecnológicos y no tecnológicos) | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.4.3. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°12

«Evaluación Diagnostica Transversal»

Modelo de rúbrica aplicado: Global

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | |
|---|--|---|---|---|
| | INADECUADO 0% - 25% | PUEDA MEJORAR 26% - 50% | SATISFACTORIO 51% - 75% | EXCELENTE 76% - 100% |
| Manejo de conceptos claves de la planificación urbana | El estudiante demuestra una comprensión insuficiente de los conceptos | El estudiante demuestra una comprensión adecuada de los conceptos | El estudiante demuestra un buen nivel de comprensión de los conceptos | El estudiante demuestra un dominio claro de los conceptos previamente adquiridos |
| Identificación de características de la planificación urbana | El estudiante identifica y explica de manera limitada las principales características de los territorios | El estudiante identifica y explica de manera general las principales características del territorio | El estudiante identifica y explica correctamente las principales características del territorio, sin mayores detalles | El estudiante identifica y explica de manera precisa y detallada las principales características del territorio |
| Comprensión y reflexión del Problema urbano | El estudiante realiza una reflexión limitada sobre los retos y desafíos que enfrentan los territorios | El estudiante realiza una reflexión general sobre los retos y desafíos que enfrentan los territorios | El estudiante reflexiona correctamente sobre los retos y desafíos que enfrentan los territorios | El estudiante comprende, analiza y reflexiona de manera crítica y profunda sobre los retos y desafíos que enfrentan los territorios |
| Representación espacial de la Problemática | El estudiante realiza una modelación, comparación y representación limitada de territorios aplicando lo anterior al ejercicio de la representación | El estudiante realiza una modelación y representación general entre ejemplos concretos de territorios aplicando lo anterior al ejercicio del taller | El estudiante realiza comparaciones y representaciones correctas de territorios | El estudiante realiza comparaciones claras, precisas y detalladas entre ejemplos concretos de territorios aplicando lo anterior al ejercicio de la representación |
| Comunicación oral y escrita | La redacción no es fluida, clara, concisa ni entendible en la mayoría del documento. La comunicación oral es intermitente frente a actores claves | La redacción es fluida, clara, concisa y entendible en algunas partes del documento. El contenido se presenta de manera leve y sin incorporación de los actores presentes | La redacción es fluida, clara, concisa y entendible en su mayoría. Se presenta de manera acotada, faltaría manejo holístico del contexto de presentación y los contenidos | La redacción es fluida, clara, concisa y entendible. La comunicación es sintética y llamativa |
| Discernimiento Ético | No utiliza fuentes primarias o secundarias debidamente establecidas. A su vez, no referencia material complementario | Utiliza fuentes primarias o secundarias. Sin embargo, estas no son fuentes de información confiables. A su vez, no referencia correctamente el material complementario | Utiliza fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias |

ANEXOS

2.4.4. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°13 «Preparación informe y reporte de entrega»

Aplica Ficha N°13 de material didáctico. Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|---|---|---|---|--|
| | NO SE COMPRENDIÓ LA ACTIVIDAD PLANTEADA 1% - 20% | LAS EVIDENCIAS INDICAN Poca COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA / NO INCLUYE LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 21% - 40% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN PARCIAL DEL PROBLEMA / INCLUYE ALGUNOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 41% - 60% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA / INCLUYE UN ALTO PORCENTAJE DE LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 61% - 80% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN TOTAL DEL PROBLEMA / INCLUYE TODOS LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 81% - 100% |
| Planteamiento del Problema / Caso de estudio se define de manera concreta y guarda relación con ámbito teórico-aplicativo | - | - | - | - | - |
| Marco teórico / Discusión biográfica del caso de estudio contiene recorrido biográfico, referentes y fuentes actuales | - | - | - | - | - |
| Definición de Metodología de trabajo se presenta de manera robusta y coherente con la problematización, marco teórico y elección de caso de estudio | - | - | - | - | - |
| Análisis y diseño de trabajo investigación considera una relación entre la muestra, instrumentos, y se indican los procedimientos de análisis a utilizar. -Hay congruencia entre el diseño, el planteamiento y marco teórico. | - | - | - | - | - |
| Ha presentado propuestas y reflexión adecuada al contexto urbano territorial analizado | - | - | - | - | - |
| Documento final es presentado adecuadamente de manera sintética, clara y diagramada destacándose por un análisis crítico profundo | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |
| Presentación se destaca por una comunicación oral fluida, intencionada para público académico, institucional y sociedad civil. | - | - | - | - | - |
| Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | - | - | - | - | - |

ANEXOS

2.4.5. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°14

«Evaluaciones Clase a Clase»

Modelo de rúbrica aplicado: Global

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | |
|--|---|--|---|--|
| | INADECUADO 0% - 25% | PUEDEN MEJORAR 26% - 50% | SATISFACTORIO 51% - 75% | EXCELENTE 76% - 100% |
| Manejo del concepto/ temática enseñada | El estudiante demuestra una comprensión insuficiente de los conceptos | El estudiante demuestra una comprensión adecuada de los conceptos | El estudiante demuestra un buen nivel de comprensión de los conceptos | Comprende el concepto u temática introducida en la cátedra previa |
| Aplicación del concepto/ temática enseñada | El estudiante no logra presentar un referente u ejemplo atingente al concepto / temática aprendida. | El estudiante logra presentar un referente, ejemplo que fortalezca el concepto / temática aprendida. Sin embargo, este no relaciona de manera correcta | El estudiante logra presentar un referente, ejemplo que fortalezca el concepto / temática aprendida. | El estudiante logra presentar correctamente un referente, ejemplo innovador que fortalezca el concepto / temática aprendida |
| Representación del concepto (temática enseñada) | El estudiante no es capaz de realizar un entregable concreto y claro de la temática y se representa de manera incoherente | El estudiante es capaz de realizar un entregable concreto, pero este carece de aplicación técnica adecuada | El estudiante es capaz de realizar un entregable concreto y claro de la temática (boceto, mapa, diagrama entre otros) Sin embargo, este cuenta con detalles teórico-prácticos en su elaboración | El estudiante es capaz de realizar un entregable concreto y claro de la temática (boceto, mapa, diagrama entre otros) |
| Discernimiento Ético | No utiliza fuentes primarias o secundarias debidamente establecidas. A su vez, no referencia material complementario | Utiliza fuentes primarias o secundarias. Sin embargo, estas no son fuentes de información confiables. A su vez, no referencia correctamente el material complementario | Utiliza fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias |

ANEXOS

2.4.6. RÚBRICA DE EVALUACIÓN N°15

«Check list de productos finales»

Modelo de rúbrica aplicado: Analítico

| CRITERIOS | PARÁMETROS DE EVALUACIÓN | | | | |
|--|---|--|---|---|--|
| | NO SE COMPRENDIÓ LA ACTIVIDAD PLANTEADA 1% - 20% | LAS EVIDENCIAS INDICAN Poca COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA / NO INCLUYE LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 21% - 40% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN PARCIAL DEL PROBLEMA / INCLUYE ALGUNOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 41% - 60% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN DEL PROBLEMA / INCLUYE UN ALTO PORCENTAJE DE LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 61% - 80% | SE EVIDENCIA COMPRENSIÓN TOTAL DEL PROBLEMA / INCLUYE TODOS LOS ELEMENTOS REQUERIDOS EN LA ACTIVIDAD 81% - 100% |
| Presentación del caso estudiado | Trabajo no cumple con formato, propuesta gráfica y analítica del encargo | Trabajo cumple con formato. Sin embargo, presenta material gráfico y analítico reducido sin propuestas concretas | Trabajo cumple con formato y organización esperada. Sin embargo, no comunica ni presenta propuesta de manera clara | Trabajo cumple con formato y organización esperada. Cuenta con una comunicación sintética de la propuesta | Trabajo cumple con formato y propuesta gráfica requerida, añade material complementario y cuenta con una síntesis clara y coherente |
| Diagnóstico urbano del Caso | No presenta Diagnostico / Diagnostico se presenta incompleto | Presenta un diagnóstico impreciso, que no guarda relación con el encargo u territorio | Presenta un diagnóstico impreciso, que carece de sustento investigativo | Presenta un diagnóstico que guarda una relación teórica-práctica alta | Presenta un diagnóstico que guarda una relación teórica- práctica de clara, coherente con el territorio |
| Análisis del Caso | No desarrolla un análisis urbano coherente | Desarrolla un análisis urbano imprecisa que carece de un análisis crítico exhaustivo | Desarrolla un análisis urbano desde la descripción y de manera superficial | Análisis se ve complementado por material de investigación generando un análisis crítico profundo | Desarrolla análisis crítico sobresaliente de manera concisa con apoyo de material complementario y líneas innovadoras de investigación |
| Lineamientos y propuestas de acción | No presenta lineamientos y propuestas coherentes con el territorio | Propuesta urbana guarda leve relación con los aspectos conceptuales y territoriales | Propuesta urbana guarda relación con los aspectos conceptuales no así el territorio. No se visualiza una relación fuerte con análisis y diagnostico | Propuesta urbana guarda relación con los aspectos conceptuales no así el territorio. Se visualiza una relación fuerte con análisis y diagnostico | Propuesta urbana guarda relación con conceptos, ideas fuerza y territorio |
| Discernimiento Ético | No utiliza fuentes primarias o secundarias debidamente establecida. A su vez, no referencia material complementario | Utiliza fuentes primarias o secundarias. Sin embargo, estas no son fuentes de información confiables. A su vez, no referencia correctamente el material complementario | Utiliza fuentes primarias o secundarias. Al igual que material complementario a referenciar. Sin embargo, estas no son correctamente citadas | Utiliza fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias | Utiliza excelentes fuentes primarias o secundarias de fuentes confiables y correctamente citadas. A su vez, contempla material y referencias complementarias |



**INSTITUTO DE ESTUDIOS URBANOS
Y TERRITORIALES**
FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y ESTUDIOS URBANOS

En el siglo **XXI**, la formación de profesionales en planificación urbana enfrenta desafíos complejos y multifacéticos. El crecimiento acelerado de las ciudades, junto con la necesidad de promover el desarrollo sostenible y equitativo, exige una nueva generación de planificadores urbanos capaces de abordar problemas que van desde la segregación social hasta la adaptación al cambio climático. La educación en planificación urbana debe, por tanto, ser innovadora, interdisciplinaria y adaptativa, formando profesionales que puedan responder eficazmente a las dinámicas y retos contemporáneos de nuestras ciudades.

Los cursos de planificación urbana, especialmente aquellos basados en metodologías prácticas y participativas, como los talleres, juegan un papel crucial en esta formación. Estos talleres permiten a los estudiantes aplicar conocimientos teóricos en situaciones reales, fomentando habilidades críticas y prácticas esenciales para su futuro desempeño profesional. La integración de técnicas de enseñanza activa y la colaboración interdisciplinaria no solo enriquece el aprendizaje, sino que también prepara a los estudiantes para trabajar en contextos complejos y cambiantes, donde la coordinación entre diferentes disciplinas es fundamental para el éxito de los proyectos urbanos.

Este manual ofrece una guía detallada para la implementación de talleres de planificación urbana, aportando herramientas pedagógicas y metodológicas que facilitan la enseñanza y el aprendizaje efectivos. A través de la sistematización de experiencias docentes y la incorporación de enfoques interdisciplinarios, esta guía se convierte en un recurso valioso para docentes y estudiantes. Su contenido proporciona estrategias claras para la organización de cursos, el desarrollo de habilidades prácticas y la evaluación de aprendizajes, contribuyendo así a la formación de profesionales mejor preparados para enfrentar los desafíos urbanos del presente y el futuro.