

Pedagogía, innovación y cooperación interinstitucional: El Parque Tecnológico UPCH como laboratorio de aprendizaje arquitectónico

Lorena Castañeda Rodríguez^(*)

Resumen: Este artículo describe una experiencia pedagógica desarrollada entre la Universidad Ricardo Palma (URP) y la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), en el marco del convenio interinstitucional firmado para el desarrollo académico del Parque Tecnológico de Santa María, oficialmente denominado Complejo Científico Ecológico y Académico (CCEA). El trabajo analiza el proceso educativo como parte de una línea continua de aprendizaje arquitectónico activo, sustentado en enfoques contemporáneos como la pedagogía reflexiva, el aprendizaje basado en proyectos reales (ABP) y el codiseño con actores múltiples. El estudio adopta un enfoque descriptivo desde la pedagogía arquitectónica, considerando el taller de diseño como un espacio de integración entre teoría y práctica. Si bien no se trata de una experiencia orientada a la proyección social hacia sectores vulnerables, la colaboración interuniversitaria permitió enriquecer el proceso formativo mediante la participación de diversos actores académicos e institucionales. Se presentan los principales avances registrados entre 2024 y 2025, así como los aprendizajes y oportunidades identificados durante su implementación. Este caso se inscribe en una trayectoria consolidada de proyectos académicos colaborativos desarrollados por la FAU-URP y ofrece elementos útiles para repensar la enseñanza del diseño con criterios de innovación, pertinencia institucional y compromiso educativo contextualizado.

Palabras clave: pedagogía arquitectónica - aprendizaje basado en proyectos - codiseño, cooperación interinstitucional - proyectos vivos

[Resúmenes en inglés y portugués en la página 67]

(*) Ver CV de Lorena Castañeda Rodríguez en página 68

1. Introducción

La educación en arquitectura enfrenta el desafío de formar profesionales capaces de responder a problemáticas reales cada vez más complejas, en un entorno social y tecnológico en constante cambio. Tradicionalmente, la formación del arquitecto ha gravitado en torno al taller de diseño, un espacio académico donde se desarrollan propuestas proyectuales en escenarios predominantemente hipotéticos, un “ensayo de vida profesional” (Dreifuss, 2015). Este entorno pedagógico, también conocido como *studio culture* ha sido descrito como un espacio social y académico multifacético, que no solo fomenta la creatividad, sino que estructura una forma de vida centrada en el diseño (Wong, C. S. 2023).

En este contexto, el estudio se convierte en un núcleo integrador del aprendizaje, donde se articulan conocimientos técnicos, pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Tal como lo señala el American Institute of Architecture Students (2002), “el estudio de diseño constituye el corazón de la educación arquitectónica”, acumulando la mayor carga horaria y simbólica del plan de estudios, y generando una experiencia intensa que trasciende lo estrictamente académico. Asimismo, Dutton (1991, citado en Kılık & Asiliskender, 2024) sostiene que los estudios son espacios dinámicos donde se despliegan procesos analíticos, sintéticos y evaluativos mediante prácticas como el dibujo, el modelado, el debate y la crítica colectiva. Estas condiciones particulares convierten al estudio en una atmósfera educativa única, tanto por su organización como por su dimensión social, que influye profundamente en la formación del juicio y el discernimiento arquitectónico.

Si bien este modelo ha sido exitoso para potenciar la creatividad y las capacidades proyectuales, frecuentemente se le ha señalado por su desconexión con la realidad profesional y social. Autores influyentes como Donald Schön han destacado la importancia de la reflexión en la acción en la formación de profesionales, señalando que el aprendizaje significativo ocurre cuando el estudiante reflexiona sobre su práctica mientras la ejecuta (Schön, 1992). En arquitectura, ello implica articular teoría y práctica mediante experiencias de diseño vinculadas a contextos reales, donde los futuros arquitectos interactúen con usuarios, condiciones específicas y restricciones auténticas, desarrollando así un pensamiento crítico y una comprensión holística del entorno construido.

En las últimas décadas, se han propuesto enfoques pedagógicos innovadores para superar las limitaciones del estudio de diseño tradicional, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el aprendizaje colaborativo (Miller Nelson, 1999) y los “proyectos vivos” (*live projects*) en los que los estudiantes trabajan con *clientes* reales. Estos métodos buscan integrar la academia con la sociedad, brindando a los estudiantes la oportunidad de adquirir habilidades prácticas y socio-emocionales que complementan su formación técnica. Por ejemplo, estudios han demostrado que cuando los estudiantes de arquitectura participan en proyectos reales (con clientes, presupuestos y cronogramas auténticos), desarrollan competencias como el trabajo en equipo, la negociación, la comunicación

efectiva y la adaptabilidad a imprevistos, habilidades difíciles de cultivar en ejercicios solo académicos (Sabree & Mustafa, 2023). Esto sugiere que la exposición a situaciones reales enriquece la experiencia educativa, preparando profesionales más integrales y conscientes de las implicaciones sociales de sus diseños.

A la luz de la Ley Universitaria N.º 30220 y del Modelo Pedagógico URP (2023), la cooperación interinstitucional entre la Universidad Ricardo Palma (URP) y la Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH) se entiende como una estrategia formativa alineada con los principios de la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), pero diferenciada de las acciones orientadas a poblaciones vulnerables. En este caso, la colaboración se realiza entre instituciones académicas privadas, con capacidades técnicas y económicas comparables, priorizando el fortalecimiento mutuo de capacidades, la innovación pedagógica y la incidencia territorial.

En este marco, la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la URP y la Universidad Peruana UPCH articularon una alianza estratégica orientada a enriquecer el proceso formativo del diseño arquitectónico mediante su vinculación con un encargo real: el desarrollo académico del Parque Tecnológico de Santa María —Complejo Científico, Ecológico y Académico (CCEA)—. Este convenio interinstitucional, formalizado en 2024 (Ver Figura 1), contempló la elaboración de anteproyectos académicos, con respaldo conceptual y programático de la UPCH (UPCH, 2024).

La experiencia permitió articular objetivos pedagógicos con necesidades reales de diseño, involucrando activamente a estudiantes, egresados, docentes y representantes institucionales. Desde esta perspectiva, el taller de diseño se reafirma como una unidad pedagógica fundamental, con la capacidad de adecuar sus procedimientos didácticos a distintas modalidades de vinculación académica, ya sea con instituciones públicas, privadas o comunitarias como parte del compromiso institucional de fomentar un aprendizaje significativo mediante la inserción de los estudiantes en proyectos con impacto territorial.

Figura 1.

Autoridades de UPCH y la URP en firma protocolos del convenio, diciembre de 2024.



Nota. Universidad Peruana Cayetano Heredia, 2024.

El presente artículo adopta un enfoque descriptivo y se centra en los aportes pedagógicos de la primera etapa de la experiencia (agosto 2024 – febrero 2025), sin pretensión de agotar su dimensión metodológica. Se describen las contribuciones principales de este caso al campo de la pedagogía arquitectónica y la cooperación interinstitucional durante este periodo inicial, aclarando que un análisis metodológico más detallado se presentará en trabajos posteriores, basado en la sistematización que viene realizando la coautora como coordinadora académica del proyecto.

Los resultados preliminares de esta experiencia evidencian una articulación efectiva entre teoría y práctica, mediante la implementación de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP) y el codiseño en situaciones reales de diseño. Además, se consolidó una colaboración interinstitucional que alineó objetivos pedagógicos con requerimientos proyectuales, dando lugar a propuestas arquitectónicas pertinentes y contextualizadas. En este sentido, el caso del CCEA-UPCH ofrece un referente para explorar nuevas formas de enseñanza del diseño arquitectónico, orientadas a la sostenibilidad e innovación. Lejos de una aproximación asistencialista, esta experiencia plantea un modelo de cooperación académica horizontal que potencia tanto la formación de los estudiantes como el fortalecimiento institucional mutuo.

2. Desarrollo

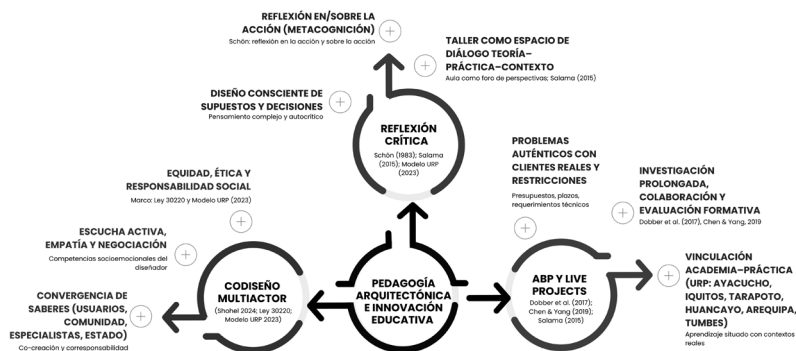
El desarrollo se organiza en tres secciones articuladas que permiten abordar, desde una perspectiva integral, los fundamentos y alcances de la experiencia del Parque Tecnológico UPOCH como laboratorio pedagógico. La sección 2.1 presenta el marco conceptual que sitúa esta experiencia en las transformaciones actuales de la enseñanza del diseño arquitectónico, recopilando aportes clave de la pedagogía reflexiva, el aprendizaje basado en proyectos reales, el codiseño y las estrategias activas que promueven un aprendizaje situado y crítico. En la sección 2.2., se examinan las condiciones y beneficios de la cooperación interinstitucional en la educación superior, especialmente en programas de arquitectura, como plataforma que viabiliza la implementación de proyectos de alto impacto académico y social. Finalmente, la sección 2.3 presenta el caso del Parque Tecnológico UPOCH como un laboratorio de aprendizaje arquitectónico, analizando su desarrollo, sus componentes pedagógicos y los desafíos asumidos durante el proceso de codiseño interinstitucional 2.3. Esta secuencia permite articular la reflexión teórica, el marco institucional y el análisis del caso, a fin de construir una lectura propositiva sobre la innovación pedagógica y la articulación entre universidad, territorio y proyecto.

2.1. Pedagogía arquitectónica e innovación educativa

Este apartado presenta el marco conceptual que sustenta la experiencia educativa del CCEA, centrado en tres enfoques contemporáneos de la enseñanza del diseño, cada uno de los cuales aporta una dimensión clave: la pedagogía reflexiva como base crítica, el aprendizaje basado en proyectos reales como estrategia situada, y el codiseño con actores múltiples como práctica colaborativa (Ver **Figura 2**). Este enfoque pedagógico se alinea con los principios establecidos en la Ley Universitaria N.º 30220, que promueve una formación profesional integral, crítica y contextualizada, y con el Modelo Educativo de la Universidad Ricardo Palma (URP, 2023), que plantea una docencia centrada en el estudiante, con énfasis en la articulación entre teoría, práctica y compromiso social.

Figura 2.

Trayectorias de aprendizaje en arquitectura: reflexión, proyectos reales y participación.



Nota. Elaboración propia, 2025.

2.1.1. Pedagogía reflexiva y pensamiento crítico:

Inspirado en el pensamiento de Donald Schön formulado en 1983 y los aportes de Ashraf M. Salama en 2015, se planteó superar el modelo tradicional de enseñanza profesor-estudiante hacia un taller de proyectos que sirva como espacio para reflexionar y aprender donde el estudiante adquiere conocimientos al enfrentar problemas auténticos, según propone Salama (2015) en su marco integral de enseñanza que vincula aspectos cognitivos disciplinarios y situacionales fomentando una pedagogía dialogante que conecta el aula las realidades sociales y ambientales del entorno. Esta visión promueve que los estudiantes desarrollen una mirada crítica hacia su propio proceso de diseño. Estos enfoques están en consonancia con lo planteado por el Modelo Pedagógico URP (2023), que orienta la enseñanza hacia la reflexión crítica, el aprendizaje autónomo y el desarrollo del pensamiento complejo en entornos reales.

El Taller de Diseño Arquitectónico se consolida como una unidad pedagógica fundamental en la formación del arquitecto. Históricamente ha sido el centro del currículo arquitectónico y se ha fundamentado en el principio de “aprender haciendo” (*learning by doing*) (Schank *et al.*, 1999). Su importancia radica en su capacidad de integrar múltiples dimensiones —teórica, técnica, proyectual, crítica y contextual— en un proceso educativo coherente, situado y activo. En la actualidad, esta unidad no se concibe como un espacio cerrado, sino como un entorno dinámico capaz de adaptarse a diversas realidades y modalidades de intervención, incluyendo proyectos académicos colaborativos y conve-

nios interinstitucionales. Gracias a esta adaptabilidad, el taller articula teoría y práctica al aplicar metodologías activas en escenarios reales; experiencias como el Parque Tecnológico UPCH demuestran que puede trascender el aula e integrar actores múltiples —académicos, institucionales, sociales y territoriales— en torno a problemas proyectuales complejos.

Donald Schön (1992), en su obra *La formación de profesionales reflexivos*, planteó que los arquitectos aprenden significativamente cuando reflexionan “en la acción” (durante el diseño) y “sobre la acción” (posteriormente), lo cual les permite obtener lecciones aplicables a nuevos desafíos. La noción de “reflexión práctica” ha influido en la pedagogía del taller de diseño al fomentar que el alumno sea consciente de sus decisiones, cuestione sus supuestos y revise críticamente su proceso creativo. Tal como indica Salama (2015), el diseño debe incorporar preocupaciones ambientales y sociales relevantes, y el salón de clases debe transformarse en un espacio de diálogo que abarque diversas perspectivas.

Esta cualidad adaptativa del taller le permite ser el eje articulador entre teoría y práctica, facilitando la aplicación de metodologías activas en escenarios reales, como se evidenció en el caso del Parque Tecnológico UPCH. En este tipo de experiencias, el taller se convierte en un espacio extendido más allá del aula, capaz de integrar actores múltiples —académicos, institucionales, sociales y territoriales— en torno a problemas proyectuales complejos.

El enfoque pedagógico integral presentado por Salama (2015), argumenta que la enseñanza del diseño debe abarcar distintas dimensiones disciplinarias y epistémicas situacionales y cognitivo-filosóficas. Esto implica la incorporación de estrategias activas como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR). Esta integración enriquece la experiencia educativa al vincular la teoría con la práctica y el contexto según Lobato (2024). Se ha registrado que al aplicar estas tácticas en talleres que involucran proyectos reales y desafíos abiertos, los alumnos adquieren una visión más completa y analítica de la arquitectura, integrando los aspectos técnicos, teóricos y sociales del diseño.

2.1.2. Aprendizaje basado en proyectos reales (ABP) y los proyectos vivos o *live projects*:

El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una estrategia pedagógica que ubica al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y fomenta la participación activa mediante la realización de proyectos auténticos e interdisciplinarios que buscan resolver problemas reales. Según Dobber et al. (2017), el ABP requiere que los alumnos se involucren en investigaciones prolongadas para abordar interrogantes complejas; esto promueve la curiosidad científica, la colaboración y la aplicación del conocimiento en situaciones prácticas. En contraste a enfoques convencionales de enseñanza, el ABP convierte al docente en un facilitador o mentor que apoya la reflexión y la toma de decisiones de los alumnos. Este enfoque ha evidenciado efectos positivos en el desempeño académico, especialmente cuando se establece de forma clara y se llevan a cabo evaluaciones formativas continuas (Chen & Yang, 2019). En la formación en arquitectura, la aplicación del ABP en proyectos

reales o “proyectos vivos” se ha vuelto fundamental para integrar la teoría y la técnica con un compromiso social activo hacia usuarios y contextos específicos. Esta modalidad, ya presente en los talleres de diseño de la URP a través de múltiples intervenciones en diversas ciudades del país, -como Ayacucho, Iquitos, Tarapoto, Huancayo, Arequipa y Tumbes-, sitúa a los estudiantes frente a desafíos auténticos con clientes reales, promoviendo una experiencia integral de aprendizaje situado.

Según Salama (2015), los *live projects* vinculan de forma holística la teoría con un contexto particular y una situación de diseño específica, permitiendo al estudiante transitar entre la creatividad académica y las demandas del mundo real, a la vez que reintroducen enfoques colaborativos y éticos en la enseñanza de la arquitectura:

Trabajar en *live projects* brinda una valiosa experiencia a los estudiantes y les permite: acercarse a la experiencia real del ejercicio profesional, con sus restricciones y desafíos; involucrarse con las perspectivas de personas fuera del ámbito académico; explorar diversas oportunidades para desarrollar un pensamiento creativo sostenido a lo largo del proceso; trabajar dentro de limitaciones específicas, como programas acotados, presupuestos restringidos y plazos definidos; participar en dinámicas estimulantes de aprendizaje colaborativo y prácticas de diseño compartidas. (Salama, 2015, p. 246)

En ese sentido, la incorporación de visitas de campo, diagnósticos situados y ejercicios proyectuales en escenarios reales ha fortalecido el vínculo entre teoría y práctica y propiciado experiencias significativas de aprendizaje contextualizado.

Diversos estudios han confirmado que este tipo de experiencias potencia habilidades como la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la negociación con actores reales y el pensamiento crítico (Pretty & McPherson, 2017), al interactuar directamente en situaciones que implican plazos ajustados y presupuestos limitados y requerimientos técnicos específicos. En esa misma línea, Harriss (2012) resalta además su potencial para cruzar la práctica y la academia, donde el diseño se convierte en un vehículo para la transformación social y pedagógica. Sin embargo, esta metodología no está exenta de desafíos. Como advierte Salama (2015), implica abordar preocupaciones éticas y metodológicas, especialmente en cuanto a la evaluación del aprendizaje colectivo y la gestión las expectativas del cliente.

2.1.3. Pedagogía participativa: Codiseño y participación de actores múltiples

Una de las transformaciones más significativas en la pedagogía arquitectónica contemporánea es la adopción de pedagogías participativas o *participatory pedagogies*, que integran procesos colaborativos como el codiseño. Estos enfoques cuestionan la visión tradicional del arquitecto como único autor del proyecto y promueven una lógica colectiva, en la que convergen conocimientos, necesidades y perspectivas de múltiples actores: usuarios

finales, comunidades locales, especialistas de diversas disciplinas y representantes institucionales. El concepto de codiseño se origina en las prácticas de diseño participativo desarrolladas desde mediados del siglo XX, cuyo objetivo ha sido democratizar los procesos urbanos y arquitectónicos.

En el ámbito educativo, esto implica formar a los estudiantes en habilidades fundamentales como la escucha activa, la empatía y la negociación, necesarias para trabajar con grupos diversos. Este tipo de experiencias permite a los futuros arquitectos comprender el diseño no como una imposición, sino como una construcción dialógica. Este enfoque se encuentra alineado con el propósito de la educación superior establecido en la Ley Universitaria N.º 30220, que impulsa la formación de profesionales comprometidos con su entorno, y con el Modelo Pedagógico URP (2023), que promueve la participación activa, la ética profesional y la responsabilidad social como ejes transversales de la formación.

Shohel M.C. *et al.* (2024) destacan la importancia de estos enfoques en la enseñanza del diseño, señalando que “la meta principal de la pedagogía participativa es capacitar a los estudiantes para que jueguen un rol activo en su proceso de aprendizaje” (p. 4). Su propósito es fomentar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, todas esenciales para enfrentar los desafíos del mundo real. Los autores subrayan además que esta estrategia fomenta activamente la equidad, la igualdad y la colaboración, promoviendo estos principios no solo en el entorno académico, sino también en la sociedad en general. Así, la educación se concibe como una práctica transformadora, orientada al compromiso social.

En este marco, el rol del docente se redefine: ya no es una fuente única de conocimiento, sino un facilitador que acompaña y media el proceso de aprendizaje. Las pedagogías participativas abarcan diversas modalidades, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje basado en la investigación, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje experiencial (Shohel M.C. *et al.*, 2024, p. 4), lo que refuerza la construcción colectiva del conocimiento desde la interacción con la realidad. Esta transformación del rol estudiantil impulsa un aprendizaje significativo y situado, donde los saberes emergen a partir de la experiencia compartida y el diálogo con múltiples actores.

El valor pedagógico del codiseño se manifiesta en múltiples dimensiones, ya que permite a los estudiantes enfrentarse a la complejidad de los problemas reales desde diversas perspectivas, enriqueciendo su comprensión del contexto; fortalece habilidades interpersonales y comunicativas, al tener que consensuar decisiones con actores no especializados; y además promueve una ética de responsabilidad social, al confrontar a los estudiantes con los impactos concretos de sus propuestas sobre los usuarios y el territorio. En este sentido, el codiseño no constituye una práctica reciente en la FAU-URP, sino una modalidad pedagógica consolidada que ha estado presente en múltiples talleres a lo largo de los últimos años. Diversas experiencias académicas desarrolladas en ciudades como Ayacucho, Iqui-

tos, Tarapoto o Arequipa, han integrado sistemáticamente a actores públicos, privados, comunitarios y académicos, reafirmando el carácter colaborativo e interinstitucional de la formación proyectual.

Por tanto, la experiencia desarrollada junto a la UPOCH no representa una excepción, sino la continuidad enriquecida de una línea pedagógica que reconoce el codiseño como una herramienta eficaz para conectar el aula con la realidad social, territorial y profesional. Así, el codiseño es más que una estrategia metodológica: es un posicionamiento ético y político ante el acto proyectual, donde la inclusión de múltiples voces transforma la enseñanza hacia un modelo más colaborativo, crítico y comprometido socialmente.

2.2. Cooperación interinstitucional en la educación superior y arquitectura

La colaboración entre instituciones de educación superior ha sido promovida como una estrategia clave para potenciar sus fortalezas, optimizar recursos y enfrentar retos comunes en un contexto de creciente complejidad académica y tecnológica. Neal describe que los consorcios académicos y la cooperación interinstitucional surgieron con fuerza en las décadas de 1960 y 1970, cuando las universidades comenzaron a ver en la asociación una vía para enfrentar desafíos comunes (Armstrong, 1988). Así, señala que las alianzas institucionales permiten a las universidades mejorar la calidad de la enseñanza, abordar costos crecientes y asumir nuevos roles que individualmente serían difíciles de sostener. En su obra editada *Consortia and Interinstitutional Cooperation*, se enfatiza cómo los vínculos institucionales pueden ser vitales y efectivos para que las universidades experimenten nuevas formas de colaboración e innovación educativa (Neal, 1988).

La cooperación interinstitucional en Educación Superior adopta múltiples formas que trascienden los acuerdos formales, manifestándose en la movilidad académica, la conformación de redes colaborativas, el intercambio de recursos y el desarrollo conjunto de capacidades investigativas. Como sostuvo García-Guadilla, 2011, la cooperación interinstitucional se expresa en:

(...) el aprovechamiento colaborativo de interactividad en las tecnologías comunicacionales educativas, que permiten la circulación de conocimiento y talentos, el trabajo en redes colaborativas de conocimiento entre instituciones, laboratorios, investigadores, y proliferación de medios interactivos comunicaciones a todos los niveles, incluidos de manera especial, entre los propios estudiantes (p. 7-8).

Desde esta perspectiva, la cooperación interinstitucional no solo implica acuerdos administrativos, sino una transformación activa de los flujos de conocimiento, talento y capacidades organizativas. La UNESCO, en su publicación *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos. Documentos de apoyo para la CRES+5*, en el 'Eje 3: La educación superior, internacionalización e integración regional', subraya los progresos al-

canzados en materia de internacionalización y expansión de redes académicas, indicando que se mantienen, y continúan surgiendo, diversas iniciativas de colaboración, entre las que destacan los programas de intercambio y las alianzas interinstitucionales (UNESCO, 2025). Además, el documento indica:

Las IES pueden desempeñar funciones clave en el desarrollo de ciudades y comunidades sostenibles, ODS 11, en especial si consideramos la acelerada urbanización del mundo y la concentración de la población universitaria en contextos urbanos. Las IES ya contribuyen al ODS 11 desde ámbitos como la formación de capital humano capacitado en desarrollo urbano sostenible, la investigación enfocada hacia problemas locales o de sostenibilidad urbana, la aportación de servicios a la comunidad (acceso a salud, cultura y patrimonio, vivienda estudiantil asequible, infraestructura para transporte sostenible, espacios verdes) y mecanismos de colaboración con gobiernos, empresas y comunidad en la coordinación del planeamiento urbano (p. 45).

Esta perspectiva se encuentra en consonancia con la trayectoria institucional de la FAU URP, donde la cooperación interinstitucional no es una práctica reciente ni aislada. Los Talleres de Diseño Arquitectónico han desarrollado diversas formas de extensión y articulación con el entorno nacional a lo largo de décadas. Entre los antecedentes destacables, se encuentran convenios para el desarrollo del campus de la Universidad Nacional de Tumbes (gestión del Arq. José Carlos Ortecho), el diseño del mercado FLORYPLAN en el Rímac, y múltiples experiencias de intervención en ciudades como Iquitos, Ayacucho, Tarapoto, Moquegua, Huancayo, Tacna, entre otras, lideradas por talleres como el Taller 11 (Arq. Oscar Fernández) o el Taller 7 (Arq. Oswaldo Velásquez). También se ha participado en concursos nacionales —como el de Playa Hermosa (MINCETUR) o la revitalización paisajística del río Rímac (Ministerio de Agricultura)— donde se ha promovido la interacción entre academia, Estado y comunidad.

La cooperación UPCH–URP es un ejemplo concreto de alianza académica intersectorial (Ver **Figura 3**): une a una universidad especializada en ciencias de la salud, educación e investigación (UPCH) con una universidad humanista que incluye a una destacada Facultad de Arquitectura y Urbanismo (URP). Este tipo de colaboración se alinea con lo que Neal llamaría “nuevos roles de las instituciones”: la UPCH, cuyo foco no es la arquitectura, encuentra en la URP un socio para desarrollar anteproyectos del plan maestro de su campus y equipamientos; a su vez, la URP encuentra en la UPCH un campo de aprendizaje real donde aplicar su pedagogía. Desde la perspectiva de la responsabilidad social universitaria ambos se benefician: se proponen opciones del proyecto urbano-arquitectónico, UPCH recibe propuestas de calidad con rigor académico; y se enriquece la enseñanza, URP brinda a sus estudiantes y egresados un entorno auténtico de aprendizaje.

Figura 3. Ejes de acción de la cooperación interinstitucional en educación superior.

Nota. Elaboración propia, 2025.

Precisamente en el convenio se observan estas aristas, se promueve la cooperación en lugar de la actuación aislada (optimizando recursos), se asume un rol innovador al transformar el campus en un laboratorio vivo (nueva función institucional), y se incorporan saberes vinculados a la sostenibilidad y la innovación tecnológica en la planificación (integrando nuevos enfoques de habilitación urbana y equipamientos).

La cooperación interinstitucional, sin embargo, no está exenta de dificultades; diferencias en la cultura organizacional, burocracia administrativa, posibles tensiones en la toma de decisiones compartidas, o desequilibrios en la aportación de cada parte, pueden amenazar el éxito de la iniciativa. En proyectos académicos compartidos, como este caso, es fundamental asegurar un compromiso claro de la alta dirección de cada institución, definir objetivos comunes y mantener una comunicación fluida. De lo contrario, se corre el riesgo de que surjan malentendidos o desinterés una vez pasado el entusiasmo inicial. El convenio UPCI-URP afortunadamente contó con el respaldo expreso de los rectores y autoridades universitarias desde su firma, lo cual es indicativo de un compromiso institucional al más alto nivel. Esto crea las condiciones para una colaboración más estable, pues no se trata solo de la iniciativa aislada, sino de una política apoyada por la institución.

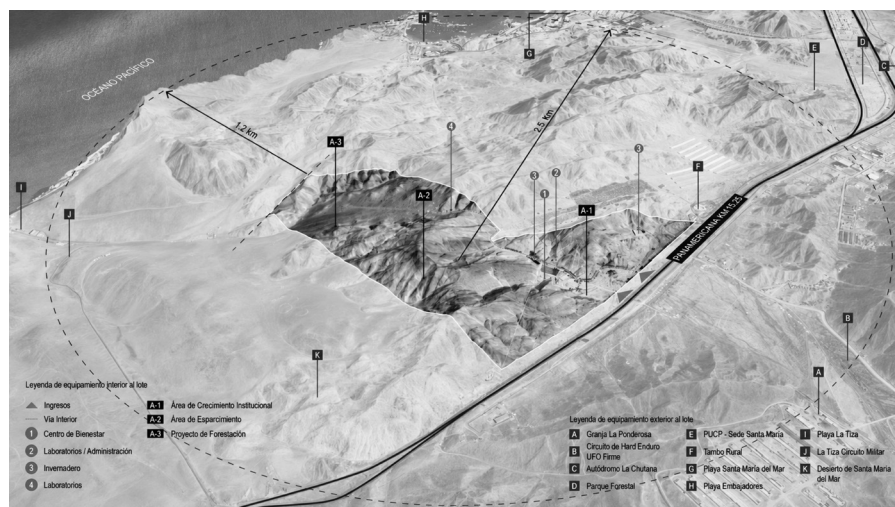
Otro aspecto importante de la cooperación interuniversitaria en educación es la validación externa que provee. Cuando un plan de estudios o proyecto cuenta con la participación de otra entidad, se produce una validación interinstitucional. En el caso estudiado, los resultados a través de los entregables académicos de alumnos y tesis de la URP (diseño de habilitaciones urbanas y anteproyectos arquitectónicos de equipamientos) no fueron evaluados únicamente puertas adentro de la Facultad, sino que fueron presentados y discutidos con profesionales de la UPCH, quienes aportaron su criterio desde la óptica del futuro usuario/gestor del campus. Esta retroalimentación externa actúa como un mecanismo de calidad y pertinencia, pues obliga a que las propuestas académicas satisfagan parámetros funcionales reales y estándares quizá más exigentes que los académicos.

En suma, esta colaboración no debe interpretarse como una experiencia aislada, sino como parte de un modelo institucional consolidado de aprendizaje situado, codiseño multiactorial y articulación territorial, que ha sido probado, enriquecido y documentado a lo largo de más de cinco décadas de actividad pedagógica de los talleres de la FAU-URP.

2.3. El Parque Tecnológico UPCH como laboratorio de aprendizaje arquitectónico

2.3.1. Contexto y origen de la iniciativa

El Campus Santa María de la Universidad Peruana Cayetano Heredia es un ambicioso proyecto de expansión universitaria situado en Santa María del Mar (Lima, Perú). Concebido como el Complejo Científico, Ecológico y Académico (CCEA) de la UPCH, este campus tiene la visión de albergar centros de investigación, innovación y emprendimiento, promoviendo la vinculación entre la academia, la industria y la comunidad (UPCH, 2024). Se trata de un parque tecnológico y científico donde convergerán laboratorios especializados, espacios para startups o empresas de base tecnológica, áreas educativas y equipamientos culturales o de difusión científica. Para una universidad enfocada en ciencias de la salud y la investigación como la UPCH, desarrollar esta sede implica retos urbanísticos y arquitectónicos significativos, pues debe planificarse un entorno integralmente sostenible, que facilitara la colaboración multidisciplinaria y la interacción con actores externos (por ejemplo, empresas biotecnológicas, *start ups*, entre otros).

Figura 4. Vista del terreno y entorno cercano: equipamiento exterior e interior existente.

Nota. Elaborado por Bach. Jean Marco Paniagua Rojas (2025).

El campus se encuentra ubicado en el kilómetro 52.5 de la Panamericana Sur (Ver **Figura 4**), la sede Santa María del Mar de la UPCH comprende un extenso predio de 105.7 hectáreas con una complejidad topográfica significativa y zonas de alta calidad geotécnica para cimentación, especialmente en laderas rocosas (aproximadamente el 45.5% del terreno), aunque con limitada disponibilidad de suelo plano para desarrollo intensivo (solo un 5.25%). Esta condición geográfica planteó retos y oportunidades para la planificación espacial, exigiendo enfoques proyectuales sensibles al relieve, la sostenibilidad y la adaptabilidad programática.

El terreno fue cedido por la Superintendencia Nacional de Bienes Estatales (SBN) con la finalidad de implementar un complejo orientado a la investigación, innovación tecnológica, conservación ambiental y proyección social. Este contexto físico e institucional convirtió a Santa María del Mar en un entorno propicio para ensayar nuevas pedagogías del diseño basadas en el codiseño, la multidisciplinariedad y la aplicación real de proyectos arquitectónicos en escenarios complejos y no consolidados.

2.3.2. Articulación del convenio y productos académicos

Conscientes de la magnitud y especialidad del proyecto, las autoridades de UPCH buscaron una colaboración estratégica con una institución experta en diseño y planificación urbana. Es así como a finales del año 2024 se concretó el convenio específico con la Uni-

versidad Ricardo Palma, cuya Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) cuenta con amplia trayectoria en formación y proyectos de diseño urbano-arquitectónico. Según la nota de prensa oficial (UPCH, 2024), el objetivo del convenio fue “integrar sostenibilidad, innovación y conocimiento a través de soluciones de diseño para el CCEA de Santa María”, articulando esfuerzos académicos y científicos.

El convenio estableció que la FAU-URP desarrollaría los productos académicos del plan maestro y anteproyectos arquitectónicos de cuatro componentes clave: un Centro de Innovación, un Centro Académico y Residencia universitaria, un Museo de Ciencias y Tecnología, y un Centro Médico. Estas tipologías cubren un espectro amplio de funciones (investigación, enseñanza, divulgación y servicios de salud), componiendo el núcleo programático del futuro campus. A cambio, la UPCH brindaría respaldo conceptual –definiendo requerimientos, contenido programático de cada edificio, criterios de sostenibilidad, etc.– y facilitaría el acceso al sitio para los trabajos de campo y levantamientos necesarios (UPCH, 2024). En suma, se delineó un marco de proyecto real con un cliente definido (UPCH), un equipo diseñador (estudiantes y docentes URP) y unas metas concretas (propuestas de diseño de diversas edificaciones y uso del suelo).

2.3.3. Desarrollo del proyecto académico en la FAU

La FAU integró el proyecto del CCEA dentro de su estructura académica, articulándolo en tres líneas clave: la asignatura de Diseño Arquitectónico X – Titulación, la asignatura electiva de Diseño de Habilitaciones Urbanas, y el proceso de desarrollo de tesis de pregrado para la obtención del título profesional. Participaron los coordinadores de taller y equipos docentes, quienes contaron con el apoyo de asesorías especializadas en diseño bioclimático. Esta estructura permitió que estudiantes y bachilleres desarrollaran propuestas de anteproyecto en contacto directo con un cliente institucional real —la UPCH—, bajo un formato de proyecto vivo y una pedagogía participativa. Esta experiencia confirmó la adaptabilidad del taller de diseño como unidad pedagógica fundamental, capaz de ajustarse a distintas modalidades de participación académica y de poner en práctica un enfoque flexible y crítico que consolidó el vínculo entre academia y contexto real.

Desde el enfoque del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el desarrollo académico se organizó en torno a un encargo real, con requerimientos específicos definidos por el cliente y criterios funcionales verificados en campo (Ver **Tabla 1**). Esta estructura replicó condiciones del ejercicio profesional y permitió que los estudiantes transitaran desde el análisis del contexto hasta la formulación de propuestas arquitectónicas tangibles, fortaleciendo así la conexión entre teoría y práctica.

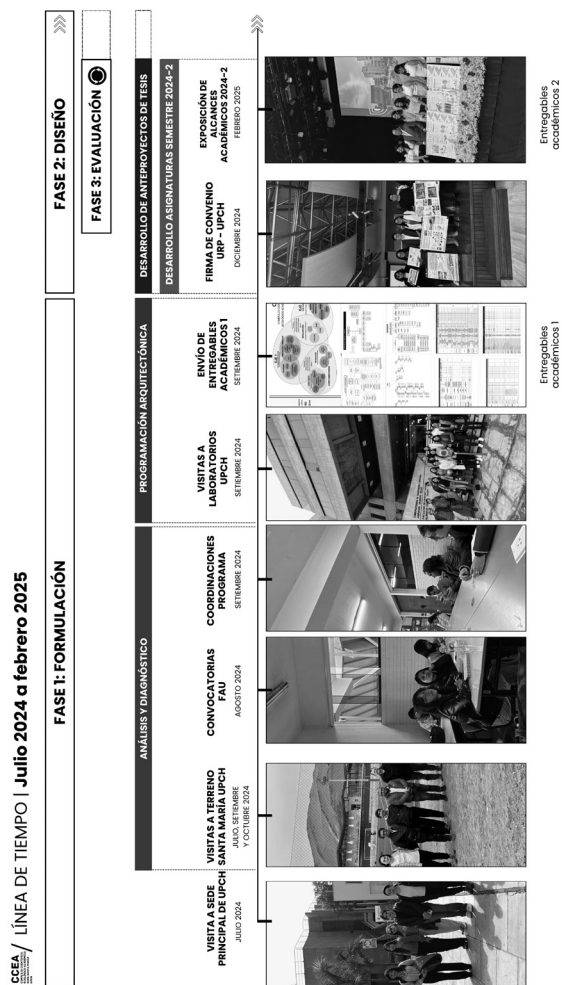
Tabla 1. *Cronograma de actividades académico-proyectuales*

Fases	Actividades
Fase 1: Formulación	Inicio de coordinaciones URP–UPCH: <i>Visita técnica a sede Santa María UPCH</i> <i>Visita institucional a sede central UPCH</i> <i>Convocatoria académica interna FAU–URP y charlas informativas</i>
	Etapas 1 Análisis y diagnóstico: <i>Coordinaciones programáticas</i> <i>Visitas a laboratorios UPCH y Museo UNMSM</i> <i>Asignación de cursos participantes</i> <i>Taller de Titulación (Diseño Arquitectónico X)</i> <i>Electivo de Diseño de Habilitaciones Urbanas</i>
	Etapas 2 Prospectiva: Programación arquitectónica Entrega académica 1: Organigrama y programación arquitectónica (septiembre 2024)
Fase 2: Diseño	Firma del convenio marco URP–UPCH (diciembre de 2024)
	Etapas 3 Programación y anteproyectos para tesis Etapas 4A Anteproyectos semestre 2024-2 Entrega académica 2: Anteproyectos arquitectónicos 2024-II (febrero 2025)

Nota. Elaboración propia, 2025.

Entre julio y diciembre de 2024 (Ver **Figura 5**), se organizaron visitas técnicas tanto a la sede central como al campus Santa María de la UPCH, que facilitaron el levantamiento de información técnica y contextual. Estas salidas de campo permitieron conocer a fondo las características del terreno, identificar zonas estratégicas de intervención y recoger insumos directamente de los futuros usuarios. A estas actividades se sumaron reuniones técnicas, sesiones informativas con autoridades universitarias y conversatorios virtuales con especialistas, en los que se discutieron criterios académicos, lineamientos de innovación y orientaciones de servicio público que guiarían el desarrollo del proyecto.

Figura 5. Línea de tiempo del desarrollo académico realizado durante el periodo inicial de agosto 2024 a febrero 2025



Nota. Elaboración propia, 2025.

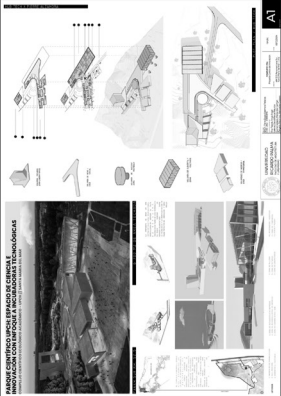
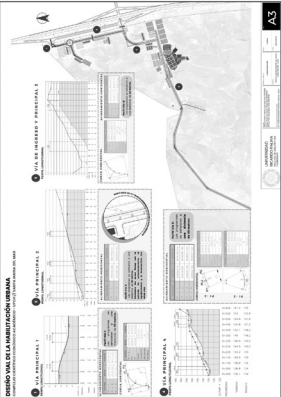
Los intercambios promovieron una dinámica de codiseño, ya que las decisiones proyectuales fueron discutidas con diversos actores vinculados al proyecto, incluyendo representantes institucionales, profesionales de la salud y potenciales usuarios. La interacción directa entre estudiantes y contrapartes de la UPOCH permitió ajustar los programas arquitectónicos a necesidades reales y facilitó el desarrollo de propuestas más contextualizadas y pertinentes, consolidando un aprendizaje situado y colaborativo. Esta dinámica ratificó que el taller puede integrar saberes técnicos, éticos y sociales, articulando nuevas formas de vinculación interinstitucional orientadas a logros formativos de impacto.

El trabajo académico se estructuró en varias etapas sucesivas: análisis del contexto físico y programático, formulación del organigrama funcional del campus, definición del programa arquitectónico por componente, propuesta del plan maestro y diseño de los anteproyectos correspondientes a los cuatro equipamientos principales. Los productos finales fueron presentados en febrero de 2025 durante una entrega oficial realizada en la sede UPOCH San Martín de Porres (Ver **Figura 6**), con la participación de autoridades, especialistas y representantes institucionales de ambas universidades.

Figura 6. Entregables académicos desarrollados durante el semestre 2024-II

Nota. A) Lámina de anteproyecto de Centro de innovación de Diseño Arquitectónico Nivel X, de Bach. Pierre Bryan Alzamora Palacios. Docentes: Arq. Diaz Tejada, Jorge Angel; Arq. Lefèvre, David Marcel Maurice; Arq. Quiroz Velasco, Marisa Del Carmen; Arq. Delgado Palomino, Wenceslao Gustavo. B) Lámina de asignatura de Habilitaciones Urbanas, de alumnos: Abarca Castro, Gresia Lucia Hasly; Calvay Guerrero, Iliana Yulissa; Olivera Felix, Giulia Alison. Docente Dr. Urbanista Roger Eduardo Martinez Rivas. C) Lámina de estudios preliminares del Complejo Científico Ecológico Académico, de Bach. Jean Marco Paniagua Rojas. Asesor: Mg. Arq. Lorena Castañeda Rodríguez.

CCEA / MUESTRA DE ENTREGABLES ACADÉMICOS DURANTE LA FASE DE DISEÑO | Febrero 2025

FASE 2: DISEÑO		
DESARROLLO ASIGNATURAS SEMESTRE 2024-2		
		
ANTEPROYECTO ARQUITECTÓNICO CENTRO DE INNOVACIÓN UPCH	DISEÑO VIAL DE LA HABITACIÓN URBANA DEL CAMPUS SANTA MARÍA UPCH	ESTUDIOS PRELIMINARES TÉCNICO-TEÓRICOS Y APLICACIÓN DEL MAT-BUILDING PARA EL COMPLEJO CIENTÍFICO ECOLÓGICO ACADÉMICO
ASIGNATURA DISEÑO ARQUITECTÓNICO NIVEL X	ASIGNATURA HABILITACIONES URBANAS	ANTEPROYECTO DE TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE ARQUITECTO/A

A partir de esta fase inicial se proyecta continuar con nuevas etapas académicas en el marco de la misma colaboración interinstitucional. En el semestre 2025-I se abrió una nueva convocatoria dirigida a estudiantes y tesis para dar sostenibilidad al proceso, consolidando el modelo de laboratorio académico como una práctica estable en la FAU-URP. Este modelo proyecta al CCEA no solo como un caso singular de cooperación interuniversitaria, sino como un laboratorio vivo de aprendizaje proyectual, orientado a la formación integral de los futuros arquitectos y al desarrollo de soluciones contextualizadas e innovadoras.

Actualmente, se continúan desarrollando nuevos proyectos tanto con estudiantes como con bachilleres, consolidando el vínculo académico con la UPCH. Varios estudiantes del semestre 2024-II han decidido dar continuidad a sus propuestas mediante el desarrollo de tesis, tomando como base el anteproyecto elaborado en el taller. Finalmente, se proyecta una segunda entrega académica al cierre del semestre 2025-I, prevista para agosto, como parte del seguimiento y consolidación de este laboratorio académico interinstitucional.

Cabe señalar que el proyecto se encuentra en una fase de desarrollo progresivo. Las propuestas realizadas por los estudiantes representan anteproyectos preliminares que constituyen insumos base para futuros avances del plan maestro y su implementación. Este proceso académico ha sido concebido como una plataforma evolutiva que permita retroalimentar sucesivas etapas del proyecto urbano-arquitectónico del complejo.

3. Conclusión

La experiencia del Parque Tecnológico UPCH/URP como laboratorio de aprendizaje arquitectónico se presenta como un caso representativo dentro de las prácticas pedagógicas contemporáneas en arquitectura (Colomina et al, 2016), que permite explorar nuevas formas de cooperación interinstitucional entre universidades y articular proyectos reales con los objetivos formativos del taller de diseño. En este artículo se documentó cómo, a partir de un convenio académico entre dos universidades privadas de perfiles complementarios, se integró un proyecto real en la enseñanza del diseño arquitectónico, sin enmarcarlo en el eje de proyección social y evidenciando el valor formativo y social de vincular la academia con contextos reales a través de la cooperación institucional, especialmente cuando ambas instituciones comparten intereses en innovación, sostenibilidad y calidad académica.

Este caso nos permite extraer varias conclusiones de relevancia académica y profesional:

- Integración teoría-práctica: La experiencia confirmó que trabajar con problemas reales enriquece el aprendizaje en arquitectura. El proyecto actuó como un catalizador de pensamiento crítico, validando la pedagogía reflexiva propuesta por autores como Schön y Salama.
- Valor del ABP y el codiseño: La implementación de un *live project* evi-

denció mejoras en habilidades profesionales y sociales. La participación de actores reales promovió aprendizajes situados y comprometidos con la realidad, reforzando el potencial de metodologías activas como el ABP y el codiseño.

- Originalidad de la cooperación interinstitucional: La alianza UPCH-URP innovó al posicionar a una universidad como “cliente” y a otra como “consultora académica”, generando beneficios recíprocos en calidad proyectual y formativa. Además, se aportaron soluciones aplicables a contextos de infraestructura científica sostenible.
- Desafíos futuros: La replicabilidad del modelo exige voluntad institucional, recursos sostenibles y mecanismos de reconocimiento académico. Formalizar programas y asegurar su continuidad será clave para convertir esta innovación en una práctica estructural.

El laboratorio de aprendizaje arquitectónico constituido por el Parque Tecnológico denominado CCEA-UPCH muestra un camino viable para la enseñanza de la arquitectura en la FAU, al situar al estudiante en el corazón de proyectos reales, fomentando la innovación mediante la cooperación entre instituciones y disciplinas, y orientando el proceso formativo hacia la producción de conocimiento y soluciones con impacto tangible.

Este caso generó resultados tangibles tanto en el desarrollo académico como institucional: se concretaron propuestas de planes maestros para el nuevo campus, alternativas de habilitación urbana y anteproyectos arquitectónicos, al tiempo que se fortaleció la articulación entre ambas universidades participantes. Más allá de los productos obtenidos, la experiencia evidenció que la vinculación de la enseñanza con contextos reales y con dinámicas de colaboración interinstitucional puede generar aprendizajes más significativos y socialmente pertinentes. Esta experiencia ofrece elementos valiosos para repensar la enseñanza del diseño arquitectónico en la FAU, y sugiere que modelos pedagógicos basados en proyectos reales y cooperación activa pueden contribuir a la formación de arquitectos críticos, innovadores y comprometidos con los desafíos del entorno contemporáneo.

Figura 7. Imágenes de la firma del convenio interinstitucional en diciembre 2024 y entrega de entregables académicos del semestre 2025-I en febrero 2025



Nota. Elaboración propia, 2025.

Referencias bibliográficas

- American Institute of Architecture Students. (2002). *The redesign of studio culture: A report of the AIAS Studio Culture Task Force*. Washington, DC: AIAS. Recuperado de https://www.aias.org/wp-content/uploads/2016/09/The_Redesign_of_Studio_Culture_2002.pdf
- Armstrong, R. (1988). *A case study of interinstitutional cooperation of three private institutions of higher learning in Abilene, Texas* (Doctoral dissertation, Texas Tech University). Texas Tech University Libraries. <https://ttu-ir.tdl.org/bitstreams/02ee0958-01c8-4e2a-9fce-dad0c5da8e10/>
- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71–81. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.11.001>
- Colomina, B., Kotsioris, E., Galán, I. G., & Meister, A.-M. (2016). *Radical Pedagogies*. Cambridge: The MIT Press
- Congreso de la República del Perú. (2014). *Ley Universitaria*, N.º 30220. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/118482-30220>
- Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194–214. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002>
- Dreifuss Serrano, C. (2015). Enseñanza-aprendizaje en el taller de diseño. *Limaq*, (1), 67–76. <https://doi.org/10.26439/limaq2015.n001.354>
- García-Guadilla, C. (2011). Universidad, desarrollo y cooperación en la perspectiva de América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4(9), 21–33. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299126789002.pdf>
- Harriss, H. (Ed.). (2012). *Architecture live projects: Oxford School of Architecture 2010–12*. Oxford Brookes University. Recuperado de https://www.academia.edu/2476783/Harriss_Harriet_Ed_2012_Architecture_Live_Projects_Oxford_School_of_Architecture_2010_12 (academia.edu in Bing)
- Kidik, A., & Asiliskender, B. (2024). An insight into architectural design studio education space from a “time” perspective. *Journal of Design for Resilience in Architecture and Planning*, 5(2), 185–201. <https://doi.org/10.47818/DRArch.2024.v5i2127>
- Lobato Valdespino, J. C. (2024). Pedagogía reflexiva y transformadora en la construcción del pensamiento crítico en los talleres de diseño arquitectónico. *Arquitectonics: Mind, Land & Society*, 35, 447–468. Universitat Politècnica de Catalunya. Recuperado de <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/408109/9788410008373-21.pdf>
- Medina Alvarado, R.E., Ortega Ortega, A.B. (2025). From detail to project. Based Project Learning BPL. REDU. *Revista de Docencia Universitaria*, 22(2), 26-43. <https://doi.org/10.4995/redu.2025.22922>
- Miller Nelson, L. (1999). La resolución de problemas en colaboración. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 251–278). Aula XXI Santillana. Recuperado de <https://dokumen.pub/diseo-de-la-instruccion-teorias-y-modelos.html>

- Neal, D. C. (Ed.). (1988). *Consortia and interinstitutional cooperation*. New York: Macmillan/ACE. <https://eric.ed.gov/?id=ED295525>
- Pretty, A. C., & McPherson, P. (2017). Encountering the pedagogy of live and interactive architectural projects. *The Journal of Public Space*, 2(3), 63–66. <https://doi.org/10.5204/jps.v2i3.114> (doi.org in Bing)
- Sabree, M., & Mustafa, M. M. (2023). Importance and role of live projects in architectural education using a descriptive and analytical approach. *Educational Science and Management*, 1(1), 7–18. <https://doi.org/10.56578/esm010102>
- Salama, A. M. (2015). *Spatial design education: New directions for pedagogy in architecture and beyond*. New York: Routledge.
- Schank, R. C., Berman, T. R., & Macpherson, K. A. (1999). Aprender a través de la práctica. En C. M. Reigeluth (Ed.), *Diseño de la instrucción. Teorías y modelos: Un nuevo paradigma de la teoría de la instrucción* (pp. 173–192). Aula XXI Santillana. Recuperado de <https://dokumen.pub/diseo-de-la-instruccion-teorias-y-modelos.html>
- Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Recuperado de <https://josegastiel.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/02/schc3b6n-la-formacion-de-profesionales-reflexivos-donald-schon.pdf>
- Shohel, M. C., et al. (2024). Participatory pedagogical approaches in higher education: Understanding from the practices in Bangladesh, the UK and the USA. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.114070> (doi.org in Bing)
- UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean. (2025). *La educación superior en América Latina y el Caribe: avances y retos; documentos de apoyo para la CRES+5* (Ricaurte et al., Eds.). UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000392578.locale=en>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). (2024, diciembre 7). *Cayetano Heredia y Ricardo Palma firman convenio para el desarrollo científico y urbano de la sede Santa María* [Noticia en línea]. Recuperado de <https://internacionalizacion.cayetano.edu.pe/noticias/cayetano-heredia-y-ricardo-palma-firman-convenio-para-el-desarrollo-cientifico-y-urbano-de-la-sede-santa-maria>
- Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH). (2025). *Sede Santa María – Complejo Científico Ecológico y Académico* [Página web institucional]. Recuperado de <https://cayetano.edu.pe/sobre-cayetano/sedes/sede-santa-maria>
- Universidad Ricardo Palma, Facultad de Arquitectura y Urbanismo. (s. f.). *Facultad de Arquitectura y Urbanismo – Plan Curricular 2024-I* [Sección web]. Recuperado el 1 de octubre de 2025, de <https://www.urp.edu.pe/pregrado/facultad-de-arquitectura-y-urbanismo/>
- Universidad Ricardo Palma. (2023). *Modelo pedagógico*. Recuperado de <https://www.urp.edu.pe/pdf/id/50165/n/modelo-pedagogico-completo-24-1023.pdf>
- Wong, C. S. (2023). Inside the studio: A closer look at studio-based learning in architecture education. *International Journal of Social Science and Education Research Studies*, 3(4), 600–607. <https://doi.org/10.55677/ijssers/V03I4Y2023-10>

Abstract: This article describes a pedagogical experience developed between Universidad Ricardo Palma (URP) and Universidad Peruana Cayetano Heredia (UPCH), within the framework of an inter-institutional agreement signed for the academic development of the Santa María Technological Park, officially known as the Ecological, Scientific and Academic Complex (CCEA). The study analyzes the educational process as part of a continuous line of active architectural learning, grounded in contemporary approaches such as reflective pedagogy, real-world project-based learning (PBL), and multi-actor co-design. It adopts a descriptive approach from the perspective of architectural pedagogy, viewing the design studio as a space for integrating theory and practice. Although this is not a social outreach experience aimed at vulnerable populations, the inter-university collaboration enriched the educational process through the involvement of various academic and institutional actors. The article presents the main developments recorded between 2024 and 2025, as well as the lessons learned and opportunities identified during its implementation. This case is part of a long-standing tradition of collaborative academic projects led by the FAU-URP and offers valuable insights for rethinking design education with a focus on innovation, institutional relevance, and contextually grounded educational engagement.

Key words: architectural pedagogy - project-based learning - co-design - inter-institutional cooperation - live projects

Resumo: Este artigo descreve uma experiência pedagógica desenvolvida entre a Universidade Ricardo Palma (URP) e a Universidade Peruana Cayetano Heredia (UPCH), no âmbito do convênio interinstitucional firmado para o desenvolvimento acadêmico do Parque Tecnológico de Santa María, oficialmente denominado Complexo Científico Ecológico e Acadêmico (CCEA). O trabalho analisa o processo educativo como parte de uma linha contínua de aprendizagem arquitetônica ativa, sustentada em enfoques contemporâneos como a pedagogia reflexiva, a aprendizagem baseada em projetos reais (ABP) e o codesenho com múltiplos atores. O estudo adota uma abordagem descritiva a partir da pedagogia arquitetônica, considerando o ateliê de projeto como um espaço de integração entre teoria e prática.

Embora não se trate de uma experiência orientada para a projeção social em setores vulneráveis, a colaboração interuniversitária permitiu enriquecer o processo formativo mediante a participação de diversos atores acadêmicos e institucionais. São apresentados os principais avanços registrados entre 2024 e 2025, bem como os aprendizados e oportunidades identificados durante sua implementação. Este caso inscreve-se em uma trajetória consolidada de projetos acadêmicos colaborativos desenvolvidos pela FAU-URP e oferece elementos úteis para repensar o ensino do projeto com critérios de inovação, pertinência institucional e compromisso educativo contextualizado.

Palavras-chave: Pedagogia arquitetônica - aprendizagem baseada em projetos - codesenho; cooperação interinstitucional - projetos vivos

(*) **Lorena del Rocio Castañeda Rodríguez:** Arquitecta y docente investigadora de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo de la Universidad Ricardo Palma (Perú). Cuenta con especialización en Gestión de Proyectos por la Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas y una maestría en Gestión Comercial por la Universidad del Pacífico. Actualmente cursa la Maestría en Gestión de Ciudades en la Universidad de Buenos Aires y estudios de doctorado en Educación en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Su trabajo académico se centra en investigación de temas como resiliencia urbana, regeneración ecológica e innovación pedagógica en arquitectura. ORCID: 0000-0002-4953-7867