
Tutorización virtual de Trabajos Final de Máster (TFMs): una experiencia práctica

Virtual mentoring of Masters Dissertations: a practical experience

Jorge Lizandra y Alexandra Valencia-Peris

Universitat de València, España

Resumen

Los procesos de tutorización han evolucionado hacia planteamientos que fomentan el uso de metodologías activas y el aprendizaje autónomo. Las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC) suponen un entorno propicio para la implantación de este tipo de metodologías, que contrastan con el modelo tradicional de enseñanza presencial. Es por ello que estas propuestas deben ir acompañadas de estrategias que faciliten al alumnado tener experiencias de trabajo digital satisfactorias. Por tanto, el objetivo de este trabajo es presentar la experiencia de tutorización virtual de un trabajo fin de máster (TFM), explicando el proceso y los resultados desde la visión del estudiante. El trabajo consistió en explicar y consolidar un sistema de interacción virtual basado en el uso de cuatro canales de contacto: la plataforma Moodle®, el correo electrónico, Skype® y Facebook®. Usando estas herramientas se trató de asegurar, tanto el intercambio de recursos como la corrección y el feed-back del proceso y los sistemas de comunicación formal e informal. Finalizada la tutorización, se pidió al estudiante que redactara un relato en el que reflejara su visión del proceso, con el fin de darle voz en este proceso. Los resultados obtenidos indican que la tutorización virtual resultó exitosa, ya que permitió mantener un contacto directo y eficaz entre el alumno y el tutor, además de secuenciar el trabajo, elementos que consideramos que han influido positivamente en la obtención de un buen resultado final. Esta experiencia nos ha permitido comprender mejor las dinámicas de trabajo a través de las TAC, hecho que nos anima a perseverar y mejorar el método en ediciones futuras.

Palabras clave: Entorno Virtual de Aprendizaje, Experiencia didáctica, Tutorización.

Suggested citation:

Lizandra J., y Valencia-Peris, A. (2018). Tutorización virtual de Trabajos Final de Máster (TFMs): una experiencia práctica. In REDINE (Ed.), *Innovative strategies for Higher Education in Spain*. (pp. 80-89). Eindhoven, NL: Adaya Press. <https://doi.org/10.58909/ad18178652>

Abstract

The tutoring processes have evolved towards approaches that promote the use of active methodologies and autonomous learning. Learning and Knowledge Technologies (LKT) provide a propitious environment to the implementation of this type of methodologies, which contrast with the traditional model of face-to-face teaching. That is why these proposals must be accompanied by strategies that facilitate the student to have satisfactory digital work experiences. Therefore, the aim of this work is to present the virtual tutoring experience of a Master Dissertation, explaining the process and the results from the perception of the student. The study consisted of explaining and consolidating a system of virtual interaction based on the use of four channels of contact: the platform Moodle®, email, Skype® and Facebook®. Using these tools, efforts were made to ensure both the exchange of resources and the correction and feedback of the process and the formal and informal communication systems. Once the tutorial was finished, the student was asked to write a story that reflected his vision of the process, in order to give a voice in this study. The obtained results indicate that the virtual tutoring was successful, since it allowed maintaining a direct and effective contact between the student and the tutor, besides sequencing the work, elements that we consider that have positively influenced in obtaining a good result. This experience has allowed us to better understand the dynamics of work through LKT, a fact that encourages us to persevere in and improve the method in future editions.

Keywords: Personal Learning Environment, Didactic experience, Mentoring.

Introducción

Los procesos de tutorización han ido evolucionando hacia planteamientos que fomentan el uso de las metodologías activas y el aprendizaje autónomo del alumnado (Giner, Muriel y Toledano, 2013). Este enfoque requiere de un cambio en la concepción de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el que los y las docentes pasan a asumir un papel de gestor del proceso, mientras que el alumnado debe ocupar un papel activo y protagonista en la adquisición de conocimientos, aprendizajes y competencias. Así las plataformas virtuales suponen un entorno propicio para la implantación de estas metodologías (Suárez y López-Meneses, 2011), especialmente en procesos de tutorización de trabajos final de grado y/o máster, caracterizados por la baja asignación de horas de atención al profesorado, junto con el requerimiento al alumnado de desarrollar un trabajo autónomo. En ese sentido, conviene crear un ecosistema de trabajo en red (Suárez y Gros, 2013) que, lejos de perseverar en enfoques tradicionales trasladados al trabajo en la red, desarrollen opciones de aprendizaje que verdaderamente aprovechen el entorno virtual como medio de enseñanza y aprendizaje (González-Pérez y Pons, 2015).

Inicialmente, se enfatizó el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para aumentar la competencia digital tanto del alumnado como del profesorado. Sin embargo, en el entorno educativo aparece el concepto de TAC (Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) (Lozano, 2011). Las TAC tratan de orientar las TIC hacia unos usos más formativos, tanto para el alumnado como para el profesorado, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. En definitiva, se trata de conocer y explorar los posibles usos didácticos que las TIC tienen para el aprendizaje y la docencia. En este sentido, podemos decir que las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio de la adquisición de conocimiento. En este nuevo movimiento predomina el actual paradigma provocado por las herramientas 2.0 y la “democratización tecnológica” desencadenada por ellas. La web 2.0 ha creado multitud de herramientas con infinidad de usos potenciales por explorar para cuyo uso no es necesario ser un usuario experto informativamente hablando.

Las dinámicas de aprendizaje en red tienen unas particularidades, que en algunos casos han sido caracterizadas por algunos autores como una propia cultura digital (Apperley y Walsh, 2010). De ahí que necesariamente los modelos de trabajo y comunicación virtuales difieran necesariamente de los modelos de enseñanza presencial (Suárez, 2013). Mientras que el espacio de trabajo presencial es síncrono y compartido, en los entornos virtuales de aprendizaje las posibilidades de interacción van más allá de las barreras espacio-temporales (Halic, Lee, Paulus y Spence, 2011), por lo que pueden ser tanto síncronas como asíncronas, quedando la información alojada en espacios virtuales, que puede estar siempre a disposición de los y las participantes. Además, aunque no se trata de un atributo exclusivo de la enseñanza virtual, es un espacio proclive para la introducción de metodologías en las que el alumnado debe asumir un rol activo, el cual le va a permitir y requerir ser protagonista de su propio aprendizaje (Rue, 2007).

Estas y otras características de alguna manera “rompen” el concepto convencional de enseñanza, caracterizada principalmente por ser presencial y con un alto protagonismo de profesorado, pero necesariamente deben ir acompañadas de metodologías que permitan la adquisición de un nivel de experiencia y competencia digital suficiente, que dote de verdadera autonomía del alumnado, pues la mera utilización de estas tecnologías no garantiza per se que se asuma la filosofía y la lógica de los procesos de aprendizaje virtual (Gómez-Gonzalvo, 2014). Comprender estas dinámicas es tan fundamental como complejo en sus inicios. Es por ello que el aprendizaje a través de las TIC se considera uno de los retos más relevantes dentro del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) (Aguaded y López Meneses, 2009).

El objetivo de este trabajo es presentar una experiencia de tutorización virtual de un TFM, explicando tanto el proceso como el resultado, desde la visión del docente, pero sobre todo desde la voz del estudiante.

Desarrollo de la experiencia y metodología

La idea de este trabajo nace de la preocupación y las dificultades que a menudo generan en el profesorado la tutorización de este tipo de trabajos. Cabe indicar que un adecuado seguimiento de este tipo de trabajos supera con facilidad el número de horas de docencia que a priori se asigna a cada docente para tutorizar un trabajo que por definición del mismo, debe desarrollarse principalmente de manera autónoma. Este planteamiento, sumado a la experiencia acumulada en la dirección de trabajos final de grado y máster, y el interés por hacer uso de las TIC aplicadas al aprendizaje (TAC), nos condujo a la idea de dar a conocer y desarrollar estrategias para atender al alumnado, sin necesidad de hacerlo de manera presencial. Así pues, el reto consistía en encontrar un método de trabajo de tutorización que verdaderamente empoderara al alumnado en el desarrollo de su trabajo, y que además supusiera un volumen de trabajo coherente para el profesorado, pero sobre todo equilibrado y organizado para ambos. La opción de plantear un proceso de tutorización virtual en una asignatura a priori presencial, es por tanto una experiencia de innovación que pretende ser una primera aproximación hacia un método que permita al profesorado implicarse en la tutorización del trabajo del alumnado pero de una manera eficiente y sostenible, sin que esto suponga en ningún caso anular la opción de hacer uso de la atención presencial, si se estima necesaria.

Al inicio del curso, en una primera tutoría presencial, se pidió al estudiante que pensara y redactara algunas ideas que pudieran aproximarle al tema de su TFM, sirviendo como punto de partida del trabajo. Se concretó una fecha para que presentara por correo electrónico esta primera tarea. Además, en esta misma tutoría se explicó al estudiante el método de tutorización virtual, ofreciéndole la posibilidad de hacer uso del mismo si consideraba que se adaptaba a sus necesidades. Este método se basaría en la puesta en práctica y consolidación de un sistema de interacción virtual a través de la web 2.0, basado en el uso de tres canales de contacto: Moodle® como entorno de intercambio de recursos, correo electrónico y Skype® como sistemas de comunicación formal y el servicio de mensajería de Facebook® como sistema de comunicación informal (Kitsantas y Dabbagh, 2011).

En la plataforma Moodle se publicó al inicio del curso información acerca de las cuestiones de estilo, así como los criterios mínimos para el desarrollo del TFM. Además, se fueron añadiendo en determinados momentos del proceso de realización del trabajo hasta cuatro tareas, explicando el desarrollo de las mismas y el plazo de entrega (Figura 1).

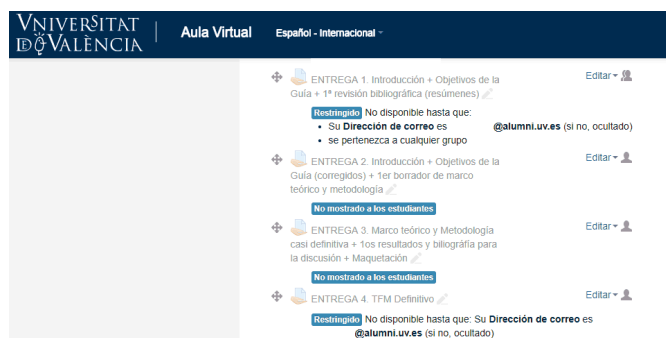


Figura 1. Escenario de entregas creadas para el estudiante en la plataforma Moodle (vista del profesor)

La primera tarea consistía en redactar una introducción acerca del tema elegido por el alumno, el planteamiento de unos objetivos preliminares que se pretendían satisfacer con el mismo y una breve primera consulta bibliográfica.

En la segunda tarea se solicitaba por un lado que se hubiera atendido a las correcciones de la tarea anterior y que se anexara un primer borrador del marco teórico y la metodología que se utilizaría en el trabajo.

Para la tercera tarea se propusieron dos posibles fechas de entrega, pues se entendía que en esta fase el trabajo ya debía ir adquiriendo cierta entidad y se pretendía que el estudiante eligiera una u otra en función del ritmo de trabajo que estuviera llevando. En esta tarea se pedía una versión del marco teórico y la metodología avanzada, una primera versión de los resultados del estudio realizado y una búsqueda bibliográfica complementaria a la utilizada en la introducción, para poder discutir los resultados obtenidos.

La cuarta y última tarea consistía en la entrega del primer borrador completo del TFM sobre el que se trabajaría hasta lograr la versión definitiva, y algunas ideas para la defensa y exposición del TFM.

Conviene indicar que estas tareas eran voluntarias, formando parte del acuerdo normativo previo que se estableció con el estudiante, pero a su vez eran recomendables. Con ellas se pretendía por un lado evitar que se acumulara el trabajo, y por otro servían para acreditar los progresos del estudiante en su TFM, que permitieran poder emitir un informe favorable o no del proceso de realización del TFM. Además, en el mencionado acuerdo normativo, se estableció, que en el caso que el estudiante cumpliera con las entregas, el docente debía dar respuesta con el correspondiente feed-back en el plazo máximo de una semana desde la entrega.

Una vez finalizado y expuesto el TFM, se pidió al estudiante que redactara un relato en el que reflejara su visión del proceso, destacando tanto los puntos positivos como aspectos a mejorar, con el fin de tener un feed-back directo y real del mismo, a la vez que permitía darle voz en este trabajo de evaluación de la experiencia de tutorización virtual.

Finalmente, se recopiló tanto la información proporcionada por el estudiante, como la del diario de seguimiento del docente, para realizar un análisis de contenido de corte deductivo mediante el que se detectaron los aspectos más relevantes del proceso de tutorización virtual (Goetz y LeCompte, 1988; Martínez, 2006)

Resultados y Conclusiones

La plataforma Moodle® supuso un espacio que, además de repositorio de diferentes contenidos, fue el epicentro de la interacción profesor-alumno sobre la que además éste último podía construir la base de su entorno virtual de aprendizaje.

Por lo que respecta los sistemas de comunicación formal, el correo electrónico permitía registrar las interacciones de tipo académico (avisos y/o resolución de dudas y preguntas recíprocas), caracterizadas por la posibilidad de atenderse de manera asíncrona y que a menudo era información que no revestía urgencia. En cambio, el uso de

Skype, se utilizó con una finalidad académica similar, en los casos en los que se convenía necesario compartir el espacio y el tiempo para la correcta progresión del trabajo, o la resolución de dudas de mayor entidad.

Finalmente los sistemas de comunicación informal mediante mensajería de Facebook (ejemplo en Figura 2), se restringieron a los momentos en los que se requería una respuesta concreta e inmediata por parte del docente o del estudiante, siempre que no se tratara de cuestiones que hubiera que abordar en profundidad.

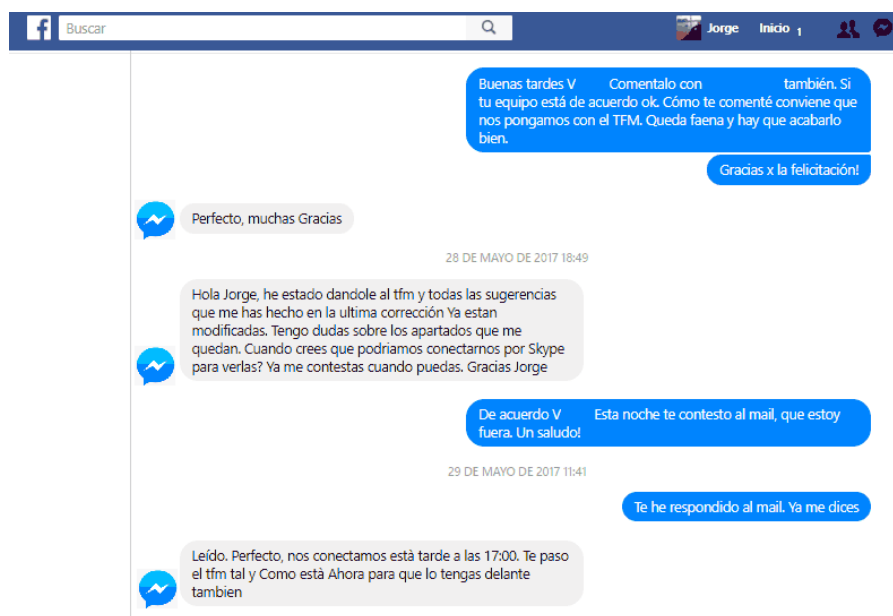


Figura 2. Ejemplo de conversación entre tutor y alumno sobre los progresos y revisiones del TFM en Facebook.

Atendiendo a los comentarios del estudiante en el relato entregado (tabla 1), se observa que nunca antes había experimentado un proceso de enseñanza virtual como el que describimos en este trabajo. De alguna manera se pretende contribuir al cambio de paradigma educativo. Este cambio requiere, no solo de la revisión de las prácticas docentes, por ejemplo en lo que atañe a la competencia digital o la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula (Carneiro, Toscano y Díaz, 2012), sino de una reflexión e investigación continua en busca de los recursos que mejor se adapten al contexto y a una intencionalidad educativa.

Tabla 1. Categorías del análisis y extractos del relato entregado por el estudiante

Categorías	Extractos de la carta
Innovación	Para mí, ha sido una novedad en este tipo de procesos, sobretodo comparándolo con el Trabajo Final de Carrera que realicé el año pasado (líneas 7 y 8)

Planificación	El <i>modus operandi</i> desde un principio ha sido el mismo, el profesor me fue fijando unas fechas de entrega de diferentes puntos del trabajo, las cuales me permitieron ir estructurando y planificando el desarrollo del mismo, evitando dejarlo todo para el último mes o incluso semanas, error típico en estos procesos (líneas 14 a 17)
Utilidad de la experiencia	Otro punto que me gustaría señalar de este proceso de tutorización han sido las tutorías online, vía Skype. Han sido clave puesto que a partir de la mitad del proceso, tuve que ir a trabajar lejos de la Universidad y esta herramienta me ha permitido poder seguir teniendo tutorías virtuales con mi tutor (líneas 25 a 28)
Gestión del proceso	La comunicación ha sido en todo momento rápida, fluida y sencilla, normalmente a través de correo electrónico y también por diversos chats instantáneos. Algo que en mi opinión es de agradecer puesto que hoy en día estamos acostumbrados a que todo sea instantáneo, y ¿por qué no utilizarlos para algo tan importante como es el TFM? (líneas 29 a 32)
Resultado	Gracias a todo esto he conseguido una valoración muy positiva de este TFM por parte del tribunal evaluador (líneas 38 y 39)

Por otro lado, se ha visto como la secuenciación del trabajo a partir de las tareas en Moodle ha resultado eficaz para facilitar el trabajo autónomo, pues según el estudiante la temporalización del TFM propuesta por el tutor ha evitado una sobrecarga de última hora. Esto nos ha permitido subsanar algunas de las dificultades que hemos encontrado en experiencias previas en las que hemos tratado de fomentar el trabajo autónomo (Lizandra y Valencia-Peris, 2016). A menudo encontramos que los estudiantes, inmersos también en ese cambio de paradigma educativo, no están acostumbrados a trabajar de manera autónoma, por lo que estructurar las fases del trabajo, sobre todo en los momentos iniciales, parece ser clave para el éxito de estas propuestas (Rueda, 2004).

Por lo que respecta al seguimiento a distancia del trabajo se han logrado aprovechar todos los beneficios que ofrece la virtualidad con respecto a la tutorización presencial (ubicuidad y asincronía). Por ejemplo, el alumno destaca que *las tutorías vía Skype han sido clave*, dado que a mitad de curso comenzó a trabajar en una población alejada de la universidad, hecho que le dificultaba sobremanera asistir a clase. Del mismo modo, la posibilidad de interactuar a distancia le permitió seguir progresando con el TFM, mostrando cómo el entorno pedagógico virtual en tanto que rompe con las barreras temporales y espaciales del aula (Suárez y López-Meneses, 2011) es un enclave propicio para desarrollar este tipo de trabajos, ya que si se hubiera ofrecido únicamente la opción de tutorización presencial, probablemente habiéramos perdido a este estudiante. Por otro lado, no es menos cierto que, el estudiante ha respondido a la posibilidad y necesidad de trabajar de manera autónoma con un alto grado de compromiso para con su trabajo (Newmann, 1992).

Finalmente, por lo que respecta a las múltiples posibilidades de interacción y comunicación parece que se ha logrado ese diálogo eficaz docente-discente en la distancia. El estudiante celebra las diferentes formas con las que ha conseguido comunicarse con su

tutor permitiéndole así avanzar de manera constante en su TFM. En consecuencia, tanto los sistemas formal como informal (Kitsantas y Dabbagh, 2011) han funcionado, ayudando a atender y resolver las distintas necesidades del estudiante a lo largo del proceso. Además, el alumno añade un matiz interesante, en referencia a la eficacia del uso en el ámbito educativo de canales de información cotidianos para los estudiantes, confirmando lo que otros autores (Túnez y Sixto, 2012) incluso instituciones como UNESCO (2004) vienen indicando en los últimos años.

En definitiva, el conjunto de la experiencia de tutorización virtual de TFM ha resultado ser una innovación tanto para el estudiante como para el propio docente que ha tenido buena aceptación, ya que el método le ha ofrecido por una parte una estructura que ha facilitado el desarrollo de su trabajo de manera autónoma y por otra un sistema de comunicación que ha resultado ser eficaz, contribuyendo de manera significativa a que el estudiante haya logrado una muy buena nota en la calificación del trabajo tutorizado.

A su vez esta experiencia nos ha permitido comprender mejor las dinámicas de trabajo a través de las TAC, hecho que nos anima a perseverar en el método en ediciones futuras. No obstante, consideramos que a su vez podrían introducirse otro tipo de elementos que facilitaran tanto las fases iniciales del trabajo, como también las fases finales de autoevaluación incluso de preparación de la exposición. Por ejemplo, la creación de video-tutoriales que pudieran compartirse con el alumnado, bien directamente o alojados en la red sobre cuestiones como el proceso de obtención de la pregunta de investigación, búsquedas eficaces de referencias bibliográficas o citación de referencias podrían ser muy útiles y ayudar en el proceso de aprendizaje y descubrimiento autónomo del alumnado. Del mismo modo, tareas de auto-evaluación como rúbricas alojadas en Moodle o la grabación y observación de los ensayos de exposición, estimularían competencias como el pensamiento crítico o la expresión oral y corporal, tan importantes para el desarrollo integral del alumnado en general y del de la enseñanza superior en particular.

Agradecimientos

Agradecer a nuestro estudiante la predisposición y la confianza depositada en nuestro trabajo y en un método que se ponía en práctica por primera vez. Somos conscientes que esto pudo entenderse en un primer momento como una imposición, pero afortunadamente a la postre no solo ha resultado efectivo, sino que por sus circunstancias ha resultado ser crucial en el desarrollo del TFM.

Referencias

Apperley, T., y Walsh, C. S. (2010). Digital Culture & Education: Classroom perspectives. *Digital Culture & Education*, 2(2), 124-127. Disponible en: http://oro.open.ac.uk/27766/1/dce_classroom_perspectives.pdf

- Aguaded, J.I., y López-Meneses, E. (2009). La blogosfera educativa: nuevos espacios universitarios de innovación y formación del profesorado en el contexto europeo. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 12(3), 165-172. Disponible en: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1254437860.pdf
- Carneiro, R., Toscano, J.C., y Díaz, T. (2012). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*. Madrid: OEI & Fundación Santillana.
- Giner, Y., Muriel, M.J., y Toledano, F. J. (2013). De la tutoría presencial a la virtual: la evolución del proceso de tutorización. *Revista de Docencia Universitaria (REDU)*, 11(2), 89-106. DOI: <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5568>
- Goetz, J.P., y LeCompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gómez-Gonzalvo, F. (2014). La innovación educativa en la universidad a través de las TIC. ¿Qué ven los alumnos con estas prácticas? *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 11(1), 4960.
- González-Pérez, A., y Pons, J.P. (2015), Factores que dificultan la integración de las TIC en las aulas. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 401-417. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5164467>
- Halic, O., Lee, D., Paulus, T., y Spence, M. (2011). To blog or not to blog: student perceptions of blog effectiveness for learning in a college-level course. *Internet and higher education*, 13, 206-213. Disponible en: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751610000321>
- Kitsantas, A., y Dabbagh, N. (2011). The role of web 2.0 technologies in self-regulated learning. *New directions for teaching and learning*, 126, 99-106. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.448/full>
- Lizandra, J., y Valencia-Peris, A. (2016). Explorando el trabajo en la blogosfera: la paradoja del aprendizaje colaborativo. *@tic*, 16, 71-79.
- Lozano, R. (2011). De las TIC a las TAC: tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. *Anuario ThinkEPI*, 5, 45-47.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa. *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146. Doi: <http://dx.doi.org/10.15381/rinvp.v9i1.4033>
- Newmann, F.M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Rue, J. (2007). *Enseñar en la Universidad: El EEES como reto para la Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- Rueda, M. (2004). La evaluación de la relación educativa en la Universidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-10. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/106/1123>
- Suárez, C., (2013) Hipótesis de trabajo sobre la educación en red [En línea]. Disponible en: <http://educacionvirtualidad.blogspot.com.es/2013/03/hipotesis-detrabajo-sobre-la-educacion.html>
- Suárez-Guerrero, C., y Gros, B. (2013). *Aprender en red: de la interacción a la colaboración*. Barcelona: Editorial UOC.
- Suárez, A., y López-Meneses, E. (2011). La Universidad y los entornos educativos virtuales 2.0, en J. Cabero, J. Aguaded, E. López Meneses, J. Sandoval y G. Domínguez (eds.), *Experiencias innovadoras hispanocolombianas con Tecnologías de la Información y la Comunicación*, pp. 35-48. Sevilla, Mergablum.

Túnez, M., y Sixto, J. (2012). Las redes sociales como entorno docente: análisis del uso de Facebook en la docencia universitaria. *Píxel-Bit*, 41, 77-92. Disponible en: <http://www.redalyc.org/html/368/36828247006/>

UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente*. Guía de Planificación. Paris: Ediciones TRILCE.

Jorge Lizandra Mora. Doctor en ciencias de la actividad física y el deporte por la Universidad de Valencia. Profesor ayudante doctor en el departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal. Miembro del grupo de investigación Actividad Física, Educación y Sociedad (GIUV2016-310). Desarrollo líneas de investigación en temas relacionados con la actividad física y la promoción de la salud, así como la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje a través del uso de metodologías activas y de la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Alexandra Valencia-Peris. Doctora en Educación Física y Deportes por la Universitat de València. Profesora ayudante doctora en el departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal de la Universitat de València. Miembro del grupo de investigación Actividad Física, Educación y Sociedad (GIUV2016-310). Entre sus principales líneas de investigación se encuentran los estilos de vida activos, la educación física y la innovación educativa en la Educación Superior.
