

El portafolio digital como herramienta de aprendizaje reflexivo en la formación inicial del graduado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte

Josep Campos-Rius ^{1,*}; José Morales Aznar ²; Enric M. Sebastiani Obrador ³; Cristina Curto Luque ⁴; Marta Moragas-Rovira ⁵

¹Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

josepcr@blanquerna.url.edu; <https://orcid.org/0000-0003-3730-879X>

² Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

josema@blanquerna.url.edu; <https://orcid.org/0000-0001-5165-5195>

³ Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

enriquemariaso@blanquerna.url.edu; <https://orcid.org/0000-0002-0327-1426>

⁴Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

curto@insalba.cat; <https://orcid.org/0000-0001-6301-8484>

⁵ Universitat Ramon Llull. FPCEE Blanquerna, España.

martamr3@blanquerna.url.edu; <https://orcid.org/0000-0001-9881-3154>

*Autor de correspondencia: josepcr@blanquerna.url.edu

Recibido: 15-05-2026; Aceptado: 21-07-2026

Resumen. El portafolio digital se ha consolidado en la educación superior como una herramienta pedagógica orientada al aprendizaje reflexivo y a la evaluación formativa. En el ámbito de la formación docente, permite integrar evidencias de aprendizaje, reflexiones personales y experiencias educativas, favoreciendo el desarrollo de competencias de autorregulación y de pensamiento crítico. El objetivo del estudio fue analizar la percepción del alumnado universitario sobre el uso del portafolio digital como instrumento de aprendizaje y evaluación en la asignatura Didáctica de la Educación Física. Se desarrolló un estudio descriptivo-analítico con enfoque mixto y diseño transversal. La muestra estuvo compuesta por 54 estudiantes del tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte. La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario con ítems tipo Likert y preguntas abiertas, analizado mediante estadística descriptiva e inferencial. Los resultados muestran una valoración positiva del portafolio digital como herramienta para organizar el aprendizaje, evidenciar el progreso académico y fomentar la reflexión sobre el propio proceso formativo, observándose diferencias estadísticamente significativas entre las dimensiones analizadas. El ítem mejor valorado fue la capacidad del portafolio para mostrar evidencias de aprendizaje, seguido de la valoración sobre su continuidad en la asignatura. El análisis cualitativo permitió identificar dimensiones positivas relacionadas con la organización del aprendizaje, la reflexión crítica, la creatividad y la motivación del alumnado. Los resultados coinciden con investigaciones previas que destacan el potencial del portafolio digital para fomentar la autorregulación del aprendizaje y el compromiso del alumnado con su proceso formativo. El portafolio digital se confirma como una estrategia pedagógica pertinente en la formación universitaria, especialmente en contextos donde se busca integrar aprendizaje reflexivo, evaluación formativa y desarrollo profesional.

Palabras clave: portafolio digital; educación superior; aprendizaje reflexivo; formación docente; educación física.

[en] The digital portfolio as a reflective learning tool in the initial training of students in Physical Activity and Sports Sciences

Abstract. The digital portfolio has become firmly established in higher education as a pedagogical tool oriented to reflective learning and formative assessment. In the field of teacher training, it allows the integration of learning evidence, personal reflections and educational experiences, favouring the development of self-regulation and critical thinking skills. The aim of the study was to analyse university students' perceptions of the use of the digital portfolio as a learning and assessment tool in the module Didactics of Physical Education. A descriptive-analytical study was conducted using a mixed-methods approach and a cross-sectional design. The sample was composed of 54 students in the third year of the Bachelor's degree programme in Sport and Exercise Sciences. Data were collected by means of a questionnaire comprising Likert-type items and open-ended questions and were analysed using descriptive and inferential statistics. The results show a positive assessment of the digital portfolio as a tool to organize learning, document academic progress and encourage reflection on students' own learning process, observing significant differences between the dimensions analysed. The item highest-rated was the ability of the portfolio to show evidence of learning, followed by the assessment of its continuity in the subject. The qualitative analysis allowed us to identify positive dimensions related to the organization of learning, critical reflection, creativity and student motivation. The results coincide with previous research that highlights the potential of the digital portfolio to promote self-regulation of learning and student engagement with their training process. The digital portfolio is confirmed as a relevant pedagogical strategy in initial teacher training, especially in contexts where it seeks to integrate reflective learning, formative assessment and professional development.

Keywords: digital portfolio; higher education; reflective learning; teacher education; physical education.

[pt] O portfólio digital como ferramenta de aprendizagem reflexiva na formação inicial de licenciados em Ciências da Atividade Física e do Desporto

Resumo. O portfólio digital consolidou-se no ensino superior como uma ferramenta pedagógica orientada para a aprendizagem reflexiva e para a avaliação formativa. No âmbito da formação de professores, permite a integração de evidências de aprendizagem, reflexões pessoais e experiências educativas, fomentando o desenvolvimento da autorregulação e do pensamento crítico. O objetivo deste estudo foi analisar as perceções dos estudantes universitários sobre a utilização do portfólio digital como ferramenta de aprendizagem e avaliação na disciplina de Didática da Educação Física. Foi realizado um estudo descritivo-analítico com abordagem mista e desenho transversal. A amostra foi constituída por 54 estudantes do terceiro ano da Licenciatura em Ciências da Atividade Física e do Desporto. A recolha de dados foi realizada através de um questionário com itens do tipo Likert e questões abertas, analisado utilizando a estatística descritiva e inferencial. Os resultados demonstram uma avaliação positiva do portfólio digital como ferramenta para organizar a aprendizagem, demonstrar o progresso académico e promover a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem, tendo sido observadas diferenças significativas entre as dimensões analisadas. O item com melhor avaliação foi a capacidade de o portfólio demonstrar evidências de aprendizagem, seguido da avaliação da sua continuidade na disciplina. A análise qualitativa identificou dimensões positivas relacionadas com a organização da aprendizagem, a reflexão crítica, a criatividade e a motivação dos estudantes. Os resultados estão em linha com pesquisas anteriores que destacam o potencial dos portfólios digitais para promover a autorregulação da aprendizagem e o envolvimento dos estudantes no seu processo educativo. O portfólio digital confirma-se como uma estratégia pedagógica relevante na formação inicial de professores, sobretudo em contextos nos quais se procura integrar a aprendizagem reflexiva, a avaliação formativa e o desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: portfólio digital; ensino superior; aprendizagem reflexiva; formação docente; educação física.

Conflicto de intereses	Los autores declaran no tener conflictos de intereses.
Contribución de autoría	Conceptualización, J.C.-R. y J.M.; Metodología, J.C.-R., J.M. y C.C.; Investigación, J.C.-R.; Curación de datos, J.C.-R. y E.M.S.; Análisis formal, J.C.-R., E.M.S. y C.C.; Visualización, E.M.S.; Validación, J.M.; Redacción—borrador original, J.C.-R.; Redacción—revisión y edición, J.M., E.M.S., C.C. y M.M.-R.; Supervisión, J.M. y M.M.-R.; Administración del proyecto, M.M.-R.
Agradecimientos	Se agradece la participación del alumnado de la asignatura Didáctica de la Educación Física, cuya implicación hizo posible el desarrollo del presente estudio.
Financiación	-
Declaración de consentimiento informado	Se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas participantes antes de la recogida de datos.

1. Introducción

La transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior ha impulsado el desarrollo e implementación de herramientas didácticas centradas en el alumnado, entre las cuales destaca el portafolio digital. Esta herramienta permite recopilar, organizar y reflexionar sobre evidencias de aprendizaje a lo largo del tiempo, promoviendo una mayor autonomía y conciencia metacognitiva en el alumnado (Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017). A diferencia de los métodos evaluativos tradicionales, el portafolio se orienta hacia un enfoque formativo que favorece la construcción del conocimiento a partir de experiencias personales, reflexiones críticas y retroalimentación continua (Mogas et al., 2023).

El uso del portafolio digital en contextos universitarios se ha vinculado de forma directa con el desarrollo de competencias transversales como la autorregulación, la toma de decisiones, la planificación del aprendizaje y la capacidad de autoevaluación (Ralil et al., 2024). Estas competencias son especialmente relevantes en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el cual promueve un modelo de enseñanza centrado en el alumnado y orientado al desarrollo competencial (Matarranz et al., 2020).

El portafolio permite establecer vínculos entre los contenidos teóricos y las experiencias prácticas del alumnado, facilitando un aprendizaje más significativo (Balart y Cortés, 2017). Por otro lado, el uso del portafolio digital potencia la organización del trabajo académico y personal del alumnado, al ofrecer una estructura flexible para planificar tareas, gestionar recursos y evidenciar progresos (Alajmi, 2019). Este componente estructurador es especialmente útil en titulaciones en las que se integran prácticas profesionales o metodologías activas de aprendizaje (Beka y Kulinxha, 2021).

Asimismo, se ha señalado que el portafolio promueve procesos de evaluación más participativos y democráticos, en los que el alumnado asume un papel protagonista en la selección de evidencias y en la valoración de su propio proceso formativo (Martínez, 2002). Esta implicación activa del alumnado fortalece la motivación intrínseca y la percepción de control sobre su aprendizaje.

Desde una perspectiva innovadora, se ha valorado también el potencial del portafolio digital como herramienta para fomentar el aprendizaje en red y la construcción colaborativa del conocimiento, especialmente en contextos donde se promueve la interacción entre pares (Tariq, 2025). Esta dimensión social contribuye a enriquecer la experiencia educativa al incorporar múltiples perspectivas y fomentar el diálogo formativo.

1.1. El portafolio digital en la formación inicial del profesorado de Educación Física

En el ámbito de la formación docente, el portafolio digital ha demostrado ser una herramienta eficaz para fomentar la reflexión pedagógica, la sistematización de experiencias de aula y la articulación entre teoría y práctica (Améstica et al., 2016; Salazar & Arévalo, 2018). En el caso particular de la Educación Física, esta herramienta permite al alumnado integrar conocimientos técnicos, vivencias prácticas y procesos de planificación didáctica, lo cual resulta especialmente relevante para el desarrollo de su identidad profesional (González et al., 2025; Guijarro-Romero et al., 2023).

En el contexto específico de la formación inicial del profesorado de Educación Física, la literatura disponible sobre el uso del portafolio digital resulta todavía limitada, y buena parte de los estudios existentes se han desarrollado en otras titulaciones o en contextos genéricos de formación docente (Améstica et al., 2016; Balart & Cortés, 2017; González et al., 2025). Los trabajos más próximos al ámbito de la Educación Física, como el de Guijarro-Romero et al. (2023), se han centrado principalmente en la utilidad percibida del portafolio combinado con otras estrategias didácticas, sin profundizar de manera específica en su capacidad para articular el aprendizaje reflexivo con la evaluación formativa en asignaturas de didáctica específica de la Educación Física. El presente estudio se diferencia de estos antecedentes al centrarse en una asignatura de Didáctica de la Educación Física en la que el portafolio se implementa como instrumento central de evaluación continua, combinando un análisis cuantitativo de las dimensiones evaluadas con un análisis cualitativo inductivo de las percepciones del alumnado. Esta aproximación mixta permite aportar evidencia empírica situada y complementaria a la ya existente, con implicaciones directas tanto para el diseño de futuras ediciones de la asignatura como, más ampliamente, para la formación inicial del profesorado de Educación Física.

En definitiva, el portafolio digital se configura como una estrategia pedagógica integral que no solo favorece el aprendizaje individual y significativo, sino que también contribuye a transformar el enfoque evaluativo y metodológico en la educación superior, en coherencia con los retos contemporáneos de la formación universitaria.

1.2. Objetivos

El objetivo principal de este estudio fue analizar la percepción del alumnado universitario sobre el uso del portafolio digital como herramienta de aprendizaje y evaluación en la asignatura Didáctica de la Educación Física. De forma específica, se persiguieron tres objetivos: valorar el grado de satisfacción del alumnado con la implementación del portafolio digital, explorar su utilidad percibida para la comprensión de contenidos y la reflexión sobre el propio aprendizaje, e identificar las fortalezas y áreas de mejora señaladas por las personas participantes.

2. Método

2.1. Diseño del estudio

Se empleó un diseño no experimental, descriptivo-analítico y de corte transversal con enfoque mixto. La investigación se orientó a analizar la percepción del alumnado sobre el uso del portafolio digital como herramienta de aprendizaje y evaluación en el contexto universitario. Desde el punto de vista cuantitativo, el estudio combina análisis descriptivos e inferenciales con el fin de examinar posibles diferencias entre las dimensiones evaluadas y la relación entre las variables analizadas. Desde el enfoque cualitativo, se llevó a cabo un análisis temático

inductivo de las respuestas abiertas para complementar e interpretar los resultados cuantitativos. Se trata de un estudio aplicado, dirigido a recoger evidencias útiles para valorar la integración del portafolio en futuras ediciones de la asignatura.

2.2. Contexto y participantes

La experiencia educativa se desarrolló en el marco de la asignatura obligatoria Didáctica de la Educación Física, impartida en el tercer curso del Grado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de una universidad privada de Cataluña durante el curso académico 2024-2025. La materia, de 6 ECTS, se orienta al desarrollo de competencias vinculadas al diseño, aplicación y evaluación de propuestas didácticas en el ámbito de la Educación Física escolar.

La asignatura incorpora una metodología activa centrada en el alumnado, donde se combinan clases presenciales, prácticas en pequeño grupo, proyectos cooperativos y actividades mediadas por tecnologías digitales. Uno de los instrumentos centrales de evaluación fue el portafolio digital, concebido como soporte para la reflexión, la autoevaluación y la documentación del proceso de aprendizaje.

La muestra estuvo compuesta por 54 estudiantes matriculados en la asignatura, lo que representa una tasa de respuesta del 70,1 % respecto al total de 77 estudiantes matriculados. La edad media de los participantes fue de $20,76 \pm 0,89$ años. En cuanto al sexo, la muestra estuvo formada por 49 hombres (90,7 %) y 5 mujeres (9,3 %). Todos los participantes elaboraron el portafolio digital en parejas y respondieron de manera voluntaria y anónima al cuestionario de valoración.

2.3. Diseño e implementación del portafolio

El alumnado elaboró un portafolio digital en parejas, estructurado a partir de varios apartados obligatorios, como expectativas iniciales, evidencias de aprendizaje y autoevaluación final, y espacios abiertos destinados a aportaciones personales, experiencias y materiales. El diseño del portafolio siguió un enfoque flexible, creativo y reflexivo, valorándose tanto el contenido como la presentación, la originalidad, la coherencia interna y la capacidad de síntesis.

2.4. Instrumentos y análisis de datos

El cuestionario fue elaborado *ad hoc* a partir de las dimensiones habitualmente empleadas en la literatura sobre evaluación del portafolio digital en educación superior (satisfacción global, comprensión conceptual, evidencia de aprendizaje, identificación de fortalezas y áreas de mejora, y continuidad de la herramienta), operativizadas en un primer banco de ocho ítems. Este banco inicial fue sometido a un proceso de validación de contenido mediante juicio de personas expertas, en el que participaron cuatro profesoras y profesores universitarios (dos hombres y dos mujeres) con experiencia docente acreditada en Didáctica de la Educación Física y en Didáctica de la Expresión Corporal, pertenecientes a dos universidades distintas. Cada persona experta valoró de forma independiente la claridad, la pertinencia y la representatividad de cada ítem respecto a la dimensión que pretendía medir, mediante una escala de valoración de 1 a 4 puntos, y aportó observaciones cualitativas abiertas. Se estableció como criterio de aceptación un acuerdo mínimo del 75 % entre las cuatro valoraciones para mantener un ítem sin modificaciones. Como resultado de este proceso, dos ítems fueron reformulados para mejorar su claridad semántica (en particular, el ítem referido a la identificación de fortalezas y áreas de mejora, que en su redacción inicial resultaba ambiguo respecto a si aludía a la autoevaluación o a la heteroevaluación), y un ítem fue descartado por redundancia con otro de la misma dimensión, quedando la versión definitiva del cuestionario integrada por los cinco ítems cerrados descritos a continuación.

En relación con la fiabilidad del instrumento, el cuestionario mostró una consistencia interna adecuada, con un coeficiente α de Cronbach de 0,83, lo que indica una buena homogeneidad entre los ítems y permite considerar la escala como una medida fiable de la percepción del alumnado sobre el uso del portafolio digital.

La recogida de datos se realizó mediante un cuestionario estructurado en *Google Forms*®, integrado por cinco ítems cerrados con escala Likert de cuatro puntos (1 = muy en desacuerdo; 4 = muy de acuerdo) y dos preguntas abiertas. Se optó por una escala sin punto neutro con el fin de evitar respuestas de tendencia central y forzar un posicionamiento más definido del alumnado en cada dimensión evaluada. Los ítems cerrados exploraron la satisfacción global con el portafolio, su utilidad para comprender los conceptos trabajados, su capacidad para evidenciar el aprendizaje, su contribución a la identificación de fortalezas y debilidades, y la conveniencia de mantenerlo en futuras ediciones de la asignatura.

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva, media aritmética, desviación estándar e intervalo de confianza al 95 % para cada uno de los ítems. Asimismo, se evaluó la consistencia interna del cuestionario mediante el coeficiente α de Cronbach, con el fin de estimar la fiabilidad de la escala utilizada.

Con el objetivo de analizar posibles diferencias entre las distintas dimensiones evaluadas del portafolio digital, se aplicó la prueba no paramétrica de Friedman para muestras relacionadas, al tratarse de variables ordinales derivadas de escalas tipo Likert. En caso de obtenerse diferencias significativas, se realizaron comparaciones post hoc mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, aplicando la corrección de Bonferroni. Para la prueba de Friedman se calculó W de Kendall como tamaño del efecto, y para las comparaciones de Wilcoxon se estimó r como indicador de tamaño del efecto. Adicionalmente, se calcularon correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de Spearman con el fin de explorar la relación entre los distintos ítems del cuestionario. De forma exploratoria, y siguiendo las recomendaciones actuales para la incorporación de la perspectiva de sexo en la investigación educativa, se analizaron posibles diferencias entre hombres y mujeres mediante la prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes.

Todos los análisis estadísticos se realizaron con el programa informático Jamovi© (versión 2.5.5), estableciendo el nivel de significación en $p < 0,05$.

Las respuestas a las dos preguntas abiertas del cuestionario fueron sometidas a un análisis temático de carácter inductivo, siguiendo un procedimiento de codificación en tres fases. En una primera fase, se realizó una lectura exploratoria completa de las respuestas con el fin de familiarizarse con el contenido y anotar impresiones preliminares. En una segunda fase, se procedió a la identificación de unidades de significado (fragmentos de texto con sentido propio en relación con la experiencia del alumnado) y a su codificación abierta, sin partir de un sistema de categorías predefinido. En una tercera fase, los sistemas de codificación resultantes se compararon y discutieron conjuntamente, agrupando las unidades de significado en categorías interpretativas de nivel superior mediante un proceso iterativo de comparación constante. La codificación fue realizada de manera independiente por dos de las personas autoras del estudio. El grado de acuerdo interjueces alcanzado en la fase de codificación abierta, calculado mediante el índice kappa de Cohen, fue de 0,81, valor que se considera indicativo de un acuerdo sustancial. Las discrepancias puntuales en la asignación de unidades de significado se resolvieron mediante discusión conjunta entre ambas personas codificadoras hasta alcanzar consenso; en los casos en que no se alcanzó acuerdo, se recurrió al criterio de una tercera persona autora, cuya decisión fue considerada definitiva.

El estudio respetó los principios éticos de la investigación educativa, garantizando el

anonimato, la confidencialidad y el consentimiento informado de las personas participantes.

3. Resultados

3.1. Resultados cuantitativos

El análisis descriptivo mostró una valoración global positiva del portafolio digital por parte del alumnado (Tabla 1). La dimensión mejor valorada fue la relacionada con la capacidad para evidenciar el aprendizaje, seguida de la continuidad del portafolio en la asignatura y la experiencia general con su uso. Por el contrario, la dimensión relativa a la identificación de fortalezas y áreas de mejora obtuvo las puntuaciones más bajas.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de las dimensiones de percepción sobre el portafolio digital.

Ítem	M	SD	IC 95%
Experiencia general	3,22	0,63	[3,12 – 3,33]
Comprensión de conceptos	2,96	0,91	[2,81 – 3,12]
Evidencias de aprendizaje	3,30	0,72	[3,18 – 3,42]
Identificación fortalezas	2,83	0,84	[2,69 – 2,97]
Continuidad del portafolio	3,24	0,78	[3,11 – 3,37]

Nota. M = media; SD = desviación estándar; IC 95 % = intervalo de confianza al 95 %. Las puntuaciones se obtuvieron a partir de una escala Likert de 4 puntos (1 = muy en desacuerdo; 4 = muy de acuerdo).

Con el objetivo de analizar posibles diferencias entre las dimensiones evaluadas, se llevó a cabo la prueba no paramétrica de Friedman para muestras relacionadas. Los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre los cinco ítems analizados ($\chi^2(4) = 20,57$; $p < 0,001$), lo que indica que el alumnado no valoró de la misma manera las distintas dimensiones del portafolio digital.

Los análisis post hoc mediante la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, aplicando la corrección de Bonferroni, mostraron diferencias significativas entre la experiencia general y la identificación de fortalezas y áreas de mejora ($p = 0,008$; $r = 0,613$), entre la capacidad del portafolio para evidenciar el aprendizaje y la identificación de fortalezas y áreas de mejora ($p = 0,004$; $r = 0,666$), y entre la continuidad del portafolio en la asignatura y la identificación de fortalezas y áreas de mejora ($p = 0,009$; $r = 0,727$). El resto de comparaciones no alcanzaron significación estadística tras la corrección de Bonferroni. Estos resultados sugieren que, aunque el portafolio fue valorado positivamente como experiencia general, como herramienta para evidenciar el aprendizaje y como recurso que debería mantenerse en la asignatura, su contribución a la identificación de fortalezas y áreas de mejora fue percibida con menor intensidad.

Por último, el análisis de correlaciones bivariadas mediante el coeficiente de Spearman mostró asociaciones positivas y de magnitud moderada entre las distintas dimensiones evaluadas. En particular, se observaron correlaciones relevantes entre la comprensión de los conceptos y la valoración de la continuidad del portafolio ($r = 0,53$), así como entre la capacidad para evidenciar el aprendizaje y la continuidad del uso del portafolio ($r = 0,59$). Asimismo, la experiencia general con el portafolio se relacionó de manera significativa con la comprensión de los contenidos ($r = 0,47$), mientras que la identificación de fortalezas y áreas de mejora mostró una correlación moderada con la comprensión ($r = 0,50$). Estos resultados indican que las percepciones del alumnado sobre las distintas funciones del portafolio digital están

interrelacionadas, especialmente en lo que respecta a su utilidad para el aprendizaje y su valoración global como herramienta formativa.

Finalmente, se exploraron posibles diferencias entre hombres y mujeres mediante la prueba U de Mann-Whitney y no se observaron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las dimensiones evaluadas del cuestionario ($p > 0,05$ en todos los casos). No obstante, estos resultados deben interpretarse con cautela debido al reducido número de mujeres participantes, lo que limita la potencia estadística de las comparaciones realizadas.

En conjunto, los resultados cuantitativos refuerzan la percepción del portafolio digital como un recurso pedagógico valorado positivamente por el alumnado, especialmente en su función de organización y evidencia del aprendizaje, al tiempo que señalan áreas de mejora relacionadas con el desarrollo de procesos de autorreflexión más profundos.

3.2. Resultados cualitativos

El análisis de las respuestas abiertas se llevó a cabo mediante un procedimiento de codificación temática de carácter inductivo. Tras una primera lectura exploratoria de las respuestas, se procedió a la identificación de unidades de significado y a su posterior agrupación en categorías interpretativas. Este proceso permitió identificar cinco dimensiones de valoración positiva y cuatro categorías relacionadas con aspectos susceptibles de mejora, las cuales permiten comprender con mayor profundidad la experiencia del alumnado en relación con la elaboración del portafolio digital.

3.2.1. Dimensiones de valoración positiva

Entre las dimensiones positivas identificadas, la más recurrente fue la relacionada con la organización y estructuración del aprendizaje. Un número significativo de estudiantes señaló que el portafolio les permitió ordenar las diferentes actividades desarrolladas a lo largo del semestre y tomar conciencia del proceso formativo realizado en la asignatura. En este sentido, el portafolio fue percibido como un instrumento que facilitaba la construcción de una visión global del trabajo realizado y del progreso experimentado. Algunas respuestas ilustran esta percepción: “me ayudó a organizar mejor todo lo que habíamos trabajado durante el curso”, “al tener todo reunido en el portafolio pude ver claramente el recorrido de la asignatura” o “me di cuenta de todo lo que habíamos hecho cuando lo puse todo junto”. Estas narrativas sugieren que el portafolio funcionó como un recurso que contribuyó a estructurar la experiencia de aprendizaje y a dotar de coherencia al conjunto de actividades desarrolladas.

Una segunda dimensión identificada se relaciona con la reflexión sobre el propio aprendizaje y los procesos de autorregulación. Diversas personas participantes destacaron que la elaboración del portafolio les permitió reflexionar de manera más consciente sobre su implicación en las actividades realizadas y sobre el modo en que se había desarrollado su proceso de aprendizaje. En este sentido, varios estudiantes señalaron que el portafolio facilitó la identificación de fortalezas y aspectos susceptibles de mejora, tanto a nivel individual como en el trabajo colaborativo. Algunas respuestas reflejan esta dimensión: “me hizo pensar sobre cómo había trabajado durante el semestre”, “me ayudó a ver qué había aportado realmente al grupo” o “al revisar todo el proceso me di cuenta de qué cosas podía mejorar”. Estas aportaciones evidencian que el portafolio no fue percibido únicamente como un instrumento de recopilación de evidencias, sino también como un espacio que favorece procesos de reflexión metacognitiva sobre la propia experiencia de aprendizaje.

Otra dimensión destacada fue la relacionada con la creatividad y la expresión personal. El formato digital del portafolio fue valorado positivamente por permitir la incorporación de distintos recursos visuales y narrativos que enriquecían la presentación de las evidencias de aprendizaje. La posibilidad de integrar imágenes, vídeos, esquemas o reflexiones personales fue percibida como un elemento que facilitaba una mayor personalización del trabajo y que contribuía a aumentar la motivación del alumnado. Así lo reflejan comentarios como “pude organizar el portafolio de una manera más visual y creativa”, “me gustó poder añadir imágenes y vídeos para explicar lo que habíamos hecho” o “me sentí más motivada porque podía hacerlo de una forma más personal”. Estas respuestas sugieren que el portafolio digital puede favorecer una mayor implicación del alumnado al permitir formas de expresión más flexibles y adaptadas a las preferencias individuales.

Asimismo, emergió una dimensión vinculada con la implicación en el proceso de aprendizaje. Algunos estudiantes señalaron que el hecho de ir construyendo el portafolio de forma progresiva les permitió percibir una mayor continuidad entre las distintas actividades de la asignatura. En este sentido, el portafolio fue interpretado como un elemento que contribuía a dar sentido al conjunto de tareas desarrolladas a lo largo del curso. En palabras de algunas personas participantes, “el portafolio hacía que todas las actividades estuvieran conectadas entre sí” o “me ayudó a entender mejor el sentido de las actividades que íbamos haciendo”. Este tipo de valoraciones sugiere que el portafolio puede contribuir a reforzar la coherencia pedagógica de la asignatura y a favorecer una mayor implicación del alumnado en su propio proceso formativo.

Finalmente, algunos estudiantes destacaron la transferencia y aplicabilidad del trabajo realizado en el portafolio a otros contextos académicos. En particular, señalaron que el material elaborado podría resultar útil en futuras asignaturas o en la elaboración de otros trabajos académicos. En este sentido, se recogieron afirmaciones como “me puede servir como referencia para otros trabajos” o “tener todo organizado me ayudará en otras asignaturas donde tengamos que reflexionar sobre lo que hacemos”. Estas respuestas apuntan a un posible valor formativo del portafolio que trasciende el contexto específico de la asignatura en la que se implementa.

3.2.2. Áreas de mejora identificadas

En relación con las áreas de mejora, el análisis permitió identificar cuatro cuestiones recurrentes. La primera de ellas se refiere a la necesidad de contar con orientaciones iniciales más claras sobre la estructura y los contenidos esperados en el portafolio. Algunos estudiantes manifestaron que, especialmente en las primeras fases de la actividad, experimentaron cierta incertidumbre respecto a cómo organizar el trabajo o qué tipo de evidencias incorporar. Así lo reflejan comentarios como “al principio no tenía muy claro cómo debía estructurarlo” o “hubiera sido útil ver algún ejemplo de portafolio para orientarnos mejor”.

Una segunda cuestión se relaciona con la gestión del tiempo y la carga de trabajo. Algunas personas participantes señalaron que la elaboración del portafolio requería una dedicación considerable, especialmente cuando coincidía con otras actividades evaluativas de la asignatura. En este sentido, se recogieron afirmaciones como “requiere bastante tiempo si se quiere hacer bien” o “a veces se acumulaba trabajo cuando coincidía con otras entregas”. Estas percepciones sugieren la conveniencia de distribuir las tareas asociadas al portafolio de manera más progresiva a lo largo del semestre.

En tercer lugar, algunos estudiantes expresaron dudas respecto a la utilidad de determinados apartados, particularmente en relación con la videorreflexión final. Aunque este recurso fue valorado positivamente por parte del alumnado, otras personas participantes

señalaron que les resultaba difícil comprender su finalidad pedagógica o la forma en que debía abordarse. Comentarios como “no tenía muy claro qué se esperaba exactamente en la videorreflexión” o “me costó entender cómo debía enfocar esa parte” ilustran esta percepción.

Por último, se mencionaron algunas dificultades técnicas relacionadas con el formato digital, principalmente vinculadas a la organización del contenido o a la integración de diferentes recursos multimedia. No obstante, estas dificultades fueron mencionadas de forma puntual y no parecen haber condicionado de manera significativa la valoración global de la experiencia.

En conjunto, los resultados cualitativos ponen de manifiesto que el portafolio digital fue percibido por el alumnado como una herramienta útil para estructurar el aprendizaje, favorecer la reflexión sobre el propio proceso formativo y facilitar formas de expresión más creativas y personalizadas. Al mismo tiempo, las áreas de mejora identificadas ofrecen orientaciones relevantes para optimizar su implementación en futuras ediciones de la asignatura.

La Tabla 2 presenta una síntesis de las principales dimensiones identificadas a partir del análisis de las respuestas abiertas.

Tabla 2. *Categorías emergentes del análisis cualitativo de las respuestas abiertas del alumnado.*

Categoría	Descripción	Frecuencia relativa
Organización del aprendizaje	El portafolio facilita estructurar las actividades realizadas y visualizar el progreso a lo largo de la asignatura.	Alta
Reflexión y autorregulación	Permite reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, identificar fortalezas y aspectos de mejora.	Alta
Creatividad y expresión personal	Posibilita formas de presentación más visuales y personales mediante recursos multimedia.	Media
Motivación e implicación	Favorece una mayor implicación del alumnado al percibir continuidad entre las actividades del curso.	Media
Transferencia a otros contextos	El portafolio puede resultar útil en otras asignaturas o trabajos académicos.	Baja
Orientaciones iniciales insuficientes	Necesidad de ejemplos y explicaciones más claras al inicio de la actividad.	Media
Gestión del tiempo	Percepción de carga de trabajo elevada en determinados momentos del semestre.	Media
Utilidad de algunos apartados	Dudas sobre la finalidad de ciertas tareas, especialmente la videorreflexión final.	Baja
Dificultades técnicas	Problemas puntuales relacionados con el uso del formato digital o la organización del contenido.	Baja

Nota. La frecuencia de mención de cada categoría se clasificó como alta cuando fue señalada por más de un tercio de las personas participantes (> 33 %, es decir, por más de 18 de las 54 personas); como media cuando la mención se situó entre el 15 % y el 33 % (entre 8 y 18 personas); y como baja cuando fue inferior al 15 % (menos de 8 personas).

4. Discusión

Los resultados de este estudio muestran, en conjunto, una valoración favorable del portafolio digital por parte del alumnado, tanto en las puntuaciones cuantitativas como en las narrativas

recogidas mediante las preguntas abiertas. Esta valoración global positiva es consistente con la literatura existente sobre el uso del portafolio en la formación universitaria (Alajmi, 2019; Beka y Kulinxha, 2021; Mogas et al., 2023), aunque el análisis pormenorizado de las distintas dimensiones evaluadas introduce matices relevantes que merecen ser discutidos.

La dimensión que obtuvo la puntuación más elevada fue la capacidad del portafolio para evidenciar el aprendizaje, seguida de cerca por la valoración de su continuidad en la asignatura y la satisfacción general con la experiencia. Este patrón apunta al portafolio como un instrumento especialmente eficaz para la documentación y visibilización del proceso formativo, lo que coincide con investigaciones previas que han subrayado su valor como herramienta de organización del aprendizaje y registro del progreso académico (Alajmi, 2019; Balart & Cortés, 2017). En el plano cualitativo, las narrativas del alumnado refuerzan esta lectura: numerosas respuestas hacen referencia explícita a la función articuladora del portafolio, que habría permitido a las personas participantes percibir la asignatura como un proceso coherente en lugar de como una suma de actividades desconectadas. Esta percepción de continuidad, señalada también por Beka y Kulinxha (2021) como uno de los principales beneficios del portafolio en la formación del profesorado, adquiere especial relevancia en asignaturas con componentes prácticos diversos, donde la integración de las experiencias resulta pedagógicamente exigente.

Las correlaciones moderadas identificadas entre la mayoría de las dimensiones evaluadas sugieren que la percepción del portafolio es relativamente unitaria: el alumnado que lo valora positivamente como herramienta de organización tiende también a apreciar su utilidad para la comprensión de los contenidos y su continuidad futura. La correlación más elevada ($r = .59$) se observó entre la capacidad para evidenciar el aprendizaje y la valoración de la continuidad del portafolio, lo que podría interpretarse como un indicador de que, cuando el portafolio cumple eficazmente su función documentadora, el alumnado percibe también mayor sentido en su uso sostenido. Este resultado es coherente con los planteamientos de Mogas et al. (2023), quienes vinculan la autonomía del estudiante con la capacidad del portafolio para hacer comprensible el propio itinerario formativo.

La dimensión con puntuaciones más bajas fue la relativa a la identificación de fortalezas y áreas de mejora, diferenciándose significativamente de las dos dimensiones mejor valoradas en los análisis post hoc. Este resultado es, quizás, el de mayor carga interpretativa del estudio. La menor percepción de utilidad del portafolio para la autoevaluación crítica no implica necesariamente que el alumnado no haya reflexionado sobre su aprendizaje, sino que esta función no fue percibida como una fortaleza de la herramienta de manera espontánea. Cabe señalar, en este punto, que la autorregulación del aprendizaje no emerge de forma automática a partir del uso de instrumentos que la facilitan, sino que requiere de condiciones pedagógicas específicas que la hagan posible (Zimmerman & Moylan, 2009). En este sentido, la ausencia de pautas de autoevaluación estructuradas o de criterios explícitos para la reflexión podría explicar, al menos en parte, la menor valoración de esta dimensión.

Conviene además señalar que el cuestionario de percepción se administró de manera individual, mientras que el portafolio fue elaborado en parejas, lo que introduce un posible desajuste metodológico en la interpretación de esta dimensión concreta. Al tratarse de un producto compartido, el proceso de identificación de fortalezas y áreas de mejora podría verse mediado por la dinámica de trabajo conjunto: algunas aportaciones podrían diluirse o atribuirse indistintamente a ambos miembros de la pareja, dificultando que cada estudiante reconociera con claridad cuáles de las fortalezas y limitaciones documentadas en el portafolio correspondían específicamente a su propio proceso de aprendizaje. Bajo esta lectura, la puntuación más baja obtenida en este ítem no reflejaría necesariamente una menor capacidad reflexiva individual, sino una dificultad añadida —de naturaleza metodológica más que

pedagógica— para diferenciar la contribución y el aprendizaje propios dentro de un producto elaborado conjuntamente. Esta hipótesis explicativa resulta coherente con la naturaleza colaborativa del portafolio implementado en la presente experiencia, y se recomienda contrastarla en futuros diseños que permitan distinguir la percepción individual de la experiencia grupal, por ejemplo, mediante ítems específicos sobre la contribución personal al trabajo conjunto o mediante la combinación de portafolios individuales y colaborativos.

Este hallazgo dialoga con una línea de investigación consolidada que advierte sobre la necesidad de acompañamiento docente para que el portafolio active procesos reflexivos genuinos. Salazar y Arévalo (2018), en su revisión de la literatura sobre el portafolio en educación superior, concluyen que su potencial reflexivo se materializa cuando el diseño de la actividad incorpora orientaciones claras, retroalimentación continua y momentos específicos destinados a la revisión del propio aprendizaje. En términos similares, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) señalan que el portafolio puede convertirse en un mero repositorio de evidencias si no se acompaña de estrategias didácticas que promuevan la profundización reflexiva. El análisis cualitativo del presente estudio aporta evidencia convergente: las respuestas que expresan dificultades en la videorreflexión final apuntan a que algunos estudiantes no lograron atribuirle un sentido formativo claro, lo que sugiere que este tipo de tareas requieren un mayor grado de andamiaje instruccional del que se proporcionó en la implementación descrita.

Los resultados cualitativos identificaron también una dimensión relacionada con la creatividad y la expresión personal que merece atención. El alumnado valoró positivamente la posibilidad de personalizar el portafolio mediante recursos multimedia y formatos visuales, percibiendo esta libertad como un factor de motivación. Este dato conecta con investigaciones recientes que han explorado el potencial del portafolio digital como espacio de expresión multimodal (Tariq, 2025), y sugiere que el formato electrónico añade posibilidades que la versión analógica no contempla. No obstante, conviene considerar que la motivación asociada al componente creativo no garantiza, por sí sola, la profundidad de la reflexión. El diseño de la actividad debería, en consecuencia, establecer con suficiente claridad los criterios que vinculan la forma con el contenido reflexivo, de modo que la personalización estética no desplace el propósito formativo de la herramienta.

En el ámbito específico de la formación inicial del profesorado de Educación Física, los hallazgos del estudio adquieren un significado particular. El portafolio digital ha sido reconocido como una herramienta especialmente pertinente para favorecer la articulación entre conocimiento teórico y práctica profesional, así como para apoyar el desarrollo de la identidad docente en formación (Améstica et al., 2016; González et al., 2025). En este contexto, la valoración positiva de la transferencia del portafolio a otros ámbitos académicos, expresada por algunas personas participantes, podría interpretarse como un indicador incipiente de apropiación de la herramienta como recurso profesional propio, más allá de su función evaluativa en la asignatura. Guijarro-Romero et al. (2023), en un estudio con alumnado de Ciencias del Deporte, también observaron que la utilidad percibida del portafolio se amplía cuando el alumnado puede relacionar sus contenidos con experiencias de práctica docente real, lo que refuerza la pertinencia de vincular este instrumento a contextos formativos con componente aplicado.

Las áreas de mejora identificadas en el análisis cualitativo —necesidad de orientaciones iniciales más precisas, dificultades en la gestión del tiempo y dudas sobre la finalidad de determinadas tareas— merecen también una lectura en clave pedagógica. Estas dificultades no cuestionan la pertinencia del portafolio como herramienta, sino que iluminan los aspectos de su implementación que requieren mayor atención en futuras ediciones. La percepción de

incertidumbre inicial sobre los criterios de elaboración remite a la importancia de proporcionar modelos de referencia o ejemplos comentados que orienten al alumnado en las primeras fases del trabajo. Asimismo, la percepción de sobrecarga en determinados momentos del semestre apunta a la necesidad de planificar la actividad de forma más progresiva, distribuyendo las tareas con mayor regularidad y estableciendo entregas parciales que permitan al docente ofrecer retroalimentación formativa en distintos momentos del proceso (Ralil et al., 2024). La incorporación sistemática de esta retroalimentación intermedia, más que la corrección del producto final, parece ser un factor clave para que el portafolio desarrolle su pleno potencial como instrumento de evaluación formativa.

4.1. Implicaciones para la práctica docente

En términos de implicaciones para la práctica docente, los resultados sugieren que el portafolio digital puede constituir un recurso pedagógico de considerable valor en la formación inicial del profesorado, siempre que su diseño contemple tres condiciones fundamentales. En primer lugar, unas pautas de elaboración suficientemente claras que reduzcan la ambigüedad inicial sin limitar la autonomía del alumnado. En segundo lugar, una distribución temporal de las tareas que permita un trabajo sostenido y progresivo a lo largo del semestre, evitando la concentración de la carga en momentos puntuales. En tercer lugar, y de manera determinante, la incorporación explícita de dispositivos que promuevan la reflexión crítica sobre el aprendizaje, tales como preguntas orientadoras, rúbricas de autoevaluación o momentos estructurados de revisión metacognitiva (Panadero & Alonso-Tapia, 2014). Sin este tercer elemento, el portafolio corre el riesgo de quedar reducido a su función de archivo documentador, desaprovechando el potencial formativo que lo distingue de otros instrumentos de evaluación.

4.2. Limitaciones

Finalmente, cabe reconocer algunas limitaciones del estudio que condicionan el alcance de sus conclusiones. La muestra, compuesta por 54 estudiantes de un único grupo-asignatura en una universidad privada catalana, no permite extrapolar los resultados a otros contextos universitarios. El carácter transversal del diseño impide, además, valorar el impacto del portafolio sobre el desarrollo de competencias a lo largo del tiempo. Futuras investigaciones podrían subsanar estas limitaciones mediante diseños longitudinales, muestras más amplias o estudios comparativos que incorporen distintas modalidades de implementación del portafolio en la formación del profesorado de Educación Física.

5. Conclusiones

El presente estudio analizó la percepción del alumnado universitario sobre el uso del portafolio digital como herramienta de aprendizaje y evaluación en una asignatura del ámbito de la Educación Física. Los resultados obtenidos muestran una valoración global positiva por parte del alumnado, especialmente en relación con la capacidad del portafolio para evidenciar el aprendizaje desarrollado a lo largo del curso y para ofrecer una visión integrada del proceso formativo.

Los resultados cualitativos permiten afirmar que el portafolio digital contribuye a favorecer procesos de organización del aprendizaje, reflexión sobre la propia experiencia formativa y mayor implicación del alumnado en las actividades de la asignatura. En este sentido, el portafolio se configura no solo como un instrumento de recopilación de evidencias, sino también como un espacio de reflexión que facilita la toma de conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje. Asimismo, el formato digital posibilita formas de expresión más

creativas y multimodales que pueden incrementar la motivación del alumnado y favorecer una mayor personalización del trabajo académico.

No obstante, el estudio también pone de manifiesto la necesidad de acompañar adecuadamente la implementación del portafolio mediante orientaciones iniciales claras y una planificación temporal adecuada de las tareas. Estos aspectos resultan especialmente relevantes para evitar que el alumnado perciba la actividad como una carga de trabajo excesiva y para asegurar que el portafolio cumpla realmente su función formativa.

En conjunto, los resultados refuerzan el valor del portafolio digital como estrategia pedagógica para promover el aprendizaje reflexivo y la evaluación formativa en la educación superior, especialmente en contextos de formación docente. En este sentido, su integración en asignaturas vinculadas a la didáctica puede contribuir a fortalecer procesos de reflexión pedagógica y a favorecer una comprensión más profunda del propio proceso formativo. Futuras investigaciones podrían ampliar estos resultados mediante estudios realizados en diferentes contextos universitarios o mediante el análisis longitudinal del impacto del portafolio en el desarrollo de competencias docentes.

6. Referencias

- Alajmi, M. M. (2019). The impact of e-portfolio use on the development of professional standards and life skills of students: a case study. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, 6(4), 1714–1735. [https://doi.org/10.9770/JESI.2019.6.4\(12\)](https://doi.org/10.9770/JESI.2019.6.4(12))
- Améstica, L., Contreras-Higuera, W., King-Domínguez, A., Quezada, F., & Cornejo-Saavedra, E. (2016). Aprendizaje a través del uso de portfollio digital, innovando en la asignatura de formulación económica de proyectos. *Revista Espacios*, 37(4), e1.
- Balart, C., & Cortés, S. (2017). El uso del portafolio digital como estrategia para evaluar competencias de aprendizaje en el contexto de la Formación Inicial Docente. *Contextos: Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales*, 34, 111–126.
- Beka, A., & Kulinxha, G. (2021). Portfolio as a Tool for Self- Reflection and Professional Development for Pre-Service Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(2), 22–35. <https://doi.org/10.26803/IJLTER.20.2.2>
- González, C., Troncoso, K., & García, M. (2025). Aprendizaje autónomo y portafolio: percepciones de docentes en formación en pedagogía en Educación Física. *Retos*, 67, 406–415. <https://doi.org/10.47197/retos.v67.109693>
- Guijarro-Romero, S., Amaral-da-Cunha, M., Araújo, R., & Marcelino, R. (2023). Percepciones de los estudiantes universitarios de Ciencias del Deporte relacionadas con el uso de debates y e-portafolios como estrategias de aprendizaje centradas en el estudiante. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, (25), 117–139. <https://doi.org/10.24197/aefd.25.2023.117-139>
- Martínez, N. (2002). El portafolio como mecanismo de validación de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 24(95), 54-66.
- Matarranz, M., Valle, J. M., & Manso, J. (2020). Después del 2020... Hacia un Espacio Europeo de Educación en 2025. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 98–128. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.27040>
- Mogas, J., Cea-Álvarez, A. M., & Pazos-Justo, C. (2023). The Contribution of Digital Portfolios to Higher Education Students' Autonomy and Digital Competence. *Education Sciences*, 13(8), 829. <https://doi.org/10.3390/educsci13080829>

- Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2017). El portafolio digital como herramienta didáctica: una evaluación crítica de fortalezas y debilidades. *Revista de Humanidades*, 30, 11–30. <https://doi.org/10.5944/rdh.30.2017.18200>
- Panadero, E., & Alonso-Tapia, J. (2014). How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. *Anales de Psicología*, 30(2), 450–462. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.2.167221>
- Ralil, A., Pérez, M., & Ulloa, O. (2024). Uso del portafolio digital como recurso autorregulador usado por docentes universitarios en estudiantes con necesidades educativas personales: una revisión sistemática. *MLS Inclusion and Society Journal*, 4(2). <https://doi.org/10.56047/mlsisj.v4i2.3101>
- Salazar, S. A., & Arévalo, M. A. (2018). Implementación del portafolio como herramienta didáctica en educación superior: revisión de literatura. *Revista Complutense de Educación*, 30(4), 965-981.
- Tariq, M. U. (2025). Empowering Learning Through Networked and Connected Education: Case Studies in Digital Engagement. In A. Gierhart (Ed.), *Cases on Enhancing P-16 Student Engagement With Digital Technologies* (pp. 169-198). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/979-8-3693-5633-3.ch007>
- Zimmerman, B. J., & Moylan, A. R. (2009). Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Handbook of metacognition in education* (pp. 299-315). Routledge.