

Sophia Austral

## Historia y reflexión de una living contradiction de una formadora de profesores de matemáticas

*History and Reflection of a Living Contradiction by a Mathematics Teacher Trainer*

 PAULINA SERRI CARES <sup>a</sup>

### OPEN ACCES

**Recibido:** 08/04/2025

**Aceptado:** 05/09/2025

**Versión Final:** 03/12/2025

### Para citar:

Serri Cares, P., (2025).

Historia y reflexión de una living contradiction de una formadora de profesores de matemáticas.

Sophia Austral, 31, 17. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253117>

### Agradecimientos:

La autora agradece a REDFID por la oportunidad y las gestiones realizadas que permitieron el desarrollo de esta investigación y la publicación del presente artículo.

### Financiamiento:

No existe financiamiento externo para la realización de este artículo.



Serri Cares P.

CIPEF, Universidad Finis Terrae,  
Santiago, Chile

[Paulina.serricares@gmail.com](mailto:Paulina.serricares@gmail.com)

<https://orcid.org/0000-0002-7851-9131>

## RESUMEN

Esta investigación explora mi proceso reflexivo al descubrir una contradicción entre mi práctica de retroalimentación escrita y mis ideales docentes. A través de un *self study*, identifiqué que mis comentarios a futuros docentes eran solo en ocasiones correctos, pero carecían de una orientación clara y constructiva que guiara realmente a mis estudiantes hacia el aprendizaje matemático. Este descubrimiento impulsa un proceso reflexivo apoyado por literatura sobre retroalimentación en la enseñanza. Inspirada en teorías sobre *living contradiction* y *self-study*, implementé estrategias que permitieron guiar mi reflexión para enfrentar la vulnerabilidad vivida, describiendo como mi experiencia subraya que las tensiones y contradicciones pueden ser catalizadores de crecimiento, promoviendo mejoras en la práctica educativa. Este estudio pretende contribuir en la mejora de la práctica de retroalimentación escrita, reconociéndolo como un proceso que empieza con experimentar vulnerabilidad, reconocerse en *living contradiction* y familiarizarse con investigación relevante al tema.

**Palabras clave:** Retroalimentación, contradicción viviente, vulnerabilidad, reflexión.

## ABSTRACT

This research explores my reflective process when I discovered a contradiction between my written feedback practice and my teaching ideals. Through a self-study, I identified that my comments to preservice teachers were occasionally accurate but lacked clear and constructive guidance that truly guided my students toward mathematical learning. This discovery prompted a reflective process supported by literature on feedback in teaching. Inspired by theories of living contradiction and self-study, I implemented strategies that guided my reflection to address my experienced vulnerability, describing how my experience underscores that tensions and contradictions can be catalysts for growth, promoting improvements in educational practice. This study aims

to contribute to improving the practice of written feedback, recognizing it as a process that begins with experiencing vulnerability, recognizing oneself in living contradiction, and familiarizing oneself with relevant research on the topic.

**Keywords:** Feedback, living contradiction, vulnerability, reflection.

## INTRODUCCIÓN

La retroalimentación constituye un componente central en el proceso de enseñanza-aprendizaje (EA) y adquiere un rol particularmente relevante en la formación inicial docente de matemáticas (Kastberg et al., 2020). La observación oportuna, clara y pertinente permite al formador de docentes guiar, corregir omisiones, reconocer aciertos y detectar áreas de mejora en sus estudiantes, lo que facilita el reencauzamiento del aprendizaje hacia los objetivos establecidos, sin esta interacción crítica, el proceso formativo podría volverse deficiente, reduciendo su impacto en el aprendizaje significativo y en la mejora continua.

En este contexto, la retroalimentación escrita adquiere un valor formativo esencial, pues además de ofrecer información sobre el desempeño en una tarea y apoyar la comprensión del aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008), actúa como un modelo de práctica para los futuros docentes (LaBoskey, 2007). Sin embargo, lograr coherencia entre lo que los académicos creen estar practicando al retroalimentar y lo que efectivamente realizan no es un proceso garantizado, con frecuencia, se observa una brecha entre las intenciones declaradas y las acciones concretas, lo que abre un espacio de tensión y cuestionamiento.

Es aquí donde adquiere relevancia el concepto de *living contradiction*, entendido como la experiencia de sostener valores educativos que, al mismo tiempo, son negados en la práctica (Whitehead, 1989), reconocer esta tensión implica confrontar la distancia entre el ideal y la acción, abriendo paso a un proceso de transformación profesional. Esta confrontación se vincula estrechamente con la vulnerabilidad docente (Berry, 2007), en tanto expone a los formadores a sentimientos de inseguridad, frustración o duda sobre su identidad profesional, no obstante, tanto la contradicción como la vulnerabilidad pueden convertirse en catalizadores de aprendizaje y crecimiento cuando son abordadas desde una reflexión crítica y sistemática.

Este artículo surge precisamente de esa experiencia: al revisar mis retroalimentaciones escritas dirigidas a futuras educadoras de párvulos, identifiqué una distancia dolorosa entre mis creencias pedagógicas y mi práctica real, ese descubrimiento de incoherencia se constituyó en un *living contradiction* que me situó en un estado de vulnerabilidad, pero que también impulsó un proceso de autoestudio con el fin de comprender, reconfigurar y mejorar mi práctica retroalimentativa.

Los objetivos de este trabajo son: (1) analizar críticamente mis retroalimentaciones escritas a través de un self-study que dé cuenta de las tensiones entre mis ideales formativos y mis acciones concretas, y (2) caracterizar dichas retroalimentaciones incorporando aportes de investigaciones sobre feedback docente, *living contradiction* y vulnerabilidad.

A continuación, el artículo se organiza de la siguiente manera: primero se presenta el marco teórico, dividido en dos apartados (retroalimentación escrita; *living contradiction* y vulnerabilidad). Luego se describe la metodología de self-study, explicando las fases de recopilación y análisis de datos, posteriormente, se reportan los resultados, integrando contexto, reflexiones y ejemplos de evidencias recopiladas y finalmente, se discute cómo este proceso permitió transformar una vivencia de contradicción y vulnerabilidad en una oportunidad de crecimiento profesional.

## MARCO TEÓRICO

Para una mejor comprensión del tema tratado en este artículo, se presentan dos ejes conceptuales fundamentales: la retroalimentación escrita como práctica de un formador de profesores de matemáticas, y los conceptos de *living contradiction* y el de vulnerabilidad en la práctica docente, estos marcos orientan el análisis de mi práctica y permiten comprender la tensión vivida como una oportunidad de aprendizaje y transformación.

La retroalimentación escrita como práctica de un formador de profesores de matemática

La retroalimentación ha sido reconocida como un elemento clave en el proceso de construcción del conocimiento y en la mejora del aprendizaje (Alvarado García, 2014; Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). En la

formación inicial docente, adquiere una función adicional: modelar la forma en que los futuros maestros entienden y ejercen su rol pedagógico (LaBoskey, 2007).

Un modelo ampliamente utilizado distingue entre Feed-Up, Feed-Back y Feed-Forward, el primero clarifica la dirección del aprendizaje, conectando objetivos con conocimientos previos; el segundo proporciona información sobre el desempeño actual; y el tercero orienta sobre los pasos a seguir para mejorar en futuras tareas (Alvarado García, 2014). La calidad de la retroalimentación depende de cómo se integran estos tres componentes, de modo que no solo corrijan errores, sino que guíen, inspiren y fortalezcan la autonomía del estudiante.

A partir de este modelo, se suman aportes como el de Jackson y Graesser (2006), los cuales relevan la importancia de la retroalimentación considerándose “una especie de andamiaje y por ello ser el paso inicial en dirección hacia una sutil estrategia tutorial” (p. 34). Lo cual merece un análisis y reflexión por parte de los formadores, ¿estamos respondiendo realmente a lo necesario para lograr aportar en el aprendizaje de nuestros educadores en formación?

En el ámbito de la formación de profesores de matemáticas, investigaciones recientes han mostrado que la retroalimentación escrita constituye también un espacio de reflexión para el propio formador. Según Kastberg et al. (2020), analizar los comentarios escritos permite a los formadores detectar discrepancias entre su práctica ideal y su práctica real, y ajustar en consecuencia sus estrategias de enseñanza, así, la retroalimentación no es solo una herramienta para el estudiante, sino también un espejo para el docente, que revela sus valores, prioridades y concepciones sobre la enseñanza (Kitchen, 2008).

Otra área crítica, es la efectividad de los diferentes tipos de retroalimentación escrita según los aspectos del rendimiento docente que se busca mejorar, esto incluye explorar las percepciones y el uso que los futuros docentes hacen de esta retroalimentación, lo que resulta esencial para garantizar su relevancia y aplicabilidad. Asimismo, las diferencias potenciales entre la retroalimentación escrita y otros tipos de feed back docente requieren mayor exploración para diseñar estrategias que respondan mejor a las necesidades específicas de cada contexto.

A pesar de su relevancia, persisten brechas en la investigación: falta caracterización sistemática de cómo distintos tipos de retroalimentación impactan el desarrollo profesional de los futuros docentes, así como de cómo estos interpretan y utilizan los comentarios recibidos (Kastberg et al., 2020). Esto plantea la necesidad de estudios que indaguen la retroalimentación escrita no solo como técnica, sino también como espacio de construcción identitaria y de reflexión crítica sobre la práctica.

### Los conceptos de *living contradiction* y vulnerabilidad

El concepto de *living contradiction* (Whitehead, 1989, 2009) se refiere a la experiencia de sostener valores educativos que, en la práctica cotidiana, se ven negados o contradichos. Esta tensión implica reconocer situaciones en las que, pese a afirmar una alineación con ciertos valores o pedagogías, nuestras prácticas pueden contradecir aquello que sostenemos como principios. En la formación docente, reconocer estas contradicciones es fundamental, pues permite visibilizar incoherencias que, de otro modo, permanecerían ocultas.

Ser consciente de un *living contradiction* no es un proceso sencillo, ya que exige la capacidad de tomar distancia crítica respecto a la propia experiencia. Estar inmerso personalmente en una situación puede obstaculizar la percepción de las incoherencias, ya que las emociones y el apego dificultan un análisis objetivo. En este sentido, el *self-study* se convierte en una herramienta central, pues proporciona un marco metodológico que invita al educador a reflexionar y examinar su práctica desde una perspectiva más objetiva, permitiendo así identificar las contradicciones presentes y avanzar hacia una mayor coherencia (Loughran, 2004).

Abordar un *living contradiction* también implica un compromiso ético con la mejora continua. Whitehead (2009) plantea que al preguntarse ¿Cómo puedo mejorar mi práctica?, el educador abre un espacio para una reflexión profunda que permite iluminar y enfrentar las incoherencias en esta. Este proceso no solo reconoce la tensión entre los valores que deseamos vivir y las acciones que los niegan, sino que también promueve un camino hacia la transformación, en el que se busca alinear de manera auténtica las creencias, los valores y las prácticas en el contexto pedagógico.

La identificación de un *living contradiction* suele ir acompañada de sentimientos de vulnerabilidad (Berry, 2007; Lasky, 2005). Esta vulnerabilidad no debe entenderse únicamente como debilidad o fracaso, sino como una

condición estructural de la enseñanza: al exponer nuestra práctica al escrutinio propio y ajeno, inevitablemente enfrentamos la posibilidad de sentirnos inseguros, insuficientes o cuestionados. Sin embargo, al ser asumida reflexivamente, la vulnerabilidad puede convertirse en un motor de aprendizaje y en la base para una práctica más auténtica y consciente (Bullough, 2005).

Al asumirnos como verdaderos maestros, enfrentamos el riesgo de sentir que nuestra competencia y el valor del espacio laboral que habitamos pueden ser cuestionados, generando un impacto profundo en cómo percibimos nuestro lugar en el ámbito educativo. Este estado de vulnerabilidad es complejo y multidimensional, fluctuando en función de cómo interpretamos nuestra situación actual en relación con nuestras creencias, valores y sentido de competencia.

Es así, que los incidentes críticos en la práctica docente actúan como desencadenantes que intensifican o transforman esta vulnerabilidad que, si bien a veces puede derivar en una experiencia positiva abriéndonos al aprendizaje y al cambio, también puede provocar sentimientos negativos que nos lleven a retraernos, adoptar posturas defensivas o intentar protegernos de la posibilidad de fallar.

Diversos autores han mostrado que reconocer las propias contradicciones y vulnerabilidades permite a los formadores reconfigurar su identidad profesional (Cox et al., 2014; Ward et al., 2023). Lejos de paralizar, estos estados pueden generar procesos de introspección que impulsan cambios significativos en la manera en que concebimos la enseñanza, la retroalimentación y el acompañamiento a futuros docentes.

Desde esta perspectiva, el *self-study* ofrece un marco metodológico que articula ambos conceptos, al situar la práctica personal como objeto de indagación, permite al educador reconocer sus contradicciones vivas, enfrentar su vulnerabilidad y transformar la tensión en una oportunidad de crecimiento.

## METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en la metodología del *self-study*, el cual me permitió navegar de manera libre pero rigurosa por una indagación profunda de mi práctica sobre retroalimentación escrita. Borko et al. (2007) señala que *self-study* “tiene como objetivo comprender la actividad humana in situ y desde la perspectiva de los participantes” (p.5). Esto apoya a los formadores de docentes indagar de manera crítica en su propia práctica con el fin de comprenderla y transformarla (Loughran, 2004, 2007). El *self-study* implica analizar la experiencia personal desde una perspectiva sistemática, reconociendo tensiones y contradicciones, y articulándolas con referentes teóricos que amplían la comprensión de lo vivido (LaBoskey, 2007).

Los *self-studies* ofrecen ejemplos que los formadores de docentes utilizan para analizar y reflexionar sobre sus propias prácticas, generando perspectivas valiosas que trascienden el ámbito personal. Sus hallazgos no solo contribuyen a la mejora individual, sino que también enriquecen a la comunidad de investigación en general al plantear preguntas investigables y señalar áreas clave para futuras indagaciones (Vanassche & Kelchtermans, 2015), lo cual se ajusta a lo que persigue esta indagación.

Otro aporte del *self-study* es que permite situar las experiencias locales y personales dentro del contexto de la investigación educativa más amplia, proporcionando “ejemplos de la práctica docente” (LaBoskey, 2007, p. 860). Es así que este estudio pone a disposición la historia de un *living contradicción* generado desde la reflexión de la práctica de retroalimentación escrita, su devenir y su avance hacia una mejor práctica formativa, compartiéndolos a la comunidad profesional para su deliberación, evaluación y mejora.

Es por medio de este enfoque, donde la propia práctica se convierte en el principal objeto de análisis, que me permite no sólo examinar mis propias prácticas de retroalimentación, sino que también me ofrece una estructura para transformar la incomodidad inicial, enfrentar mi vulnerabilidad y transitar hacia una experiencia formativa y de crecimiento. Tal como lo describe Ward et al. (2023), la reflexión profunda sobre las vivencias y contradicciones internas permite a los educadores desenterrar conocimientos y emociones que influyen en su práctica, convirtiendo esos hallazgos en fuentes valiosas para el desarrollo de la identidad docente.

En coherencia con esta metodología, el objeto de análisis fueron mis retroalimentaciones escritas a estudiantes de pedagogía en educación parvularia en el curso Fundamentos del desarrollo de las matemáticas de 0 a 6 años, junto con un diario reflexivo en el que registré pensamientos, emociones y descubrimientos surgidos durante el proceso.

## FUENTE DE DATOS

Las fuentes de datos para la recopilación se nutrieron de tres elementos: retroalimentaciones escritas, diario reflexivo y lecturas teóricas, a continuación, se darán detalles de cada uno de ellos:

1. Retroalimentaciones escritas: comentarios que entregué a mis estudiantes en evaluaciones individuales durante un año académico, estas fueron recopiladas, organizadas en una planilla y analizadas en dos momentos: primer y segundo semestre. Algunos ejemplos: comentarios como “ok” o “bien”, que evidenciaban brevedad y ausencia de orientación, “falta coma o punto” evidenciaban correcciones de puntuación, “citar en APA” señalaban mejorar la citación, estos hallazgos se contrastaron con la expectativa de retroalimentaciones detalladas y formativas, esta acción permitió analizar mi práctica docente y evidenciar un *living contradiction*, es decir, la tensión entre mis intenciones pedagógicas declaradas y las acciones concretas realizadas.

El análisis permitió identificar inconsistencias entre mi intención de ofrecer una retroalimentación formativa y transformadora, y la manera en que realmente estaba escribiendo. Este enfrentamiento y reconocimiento de vulnerabilidad en mi acción docente marcó un punto de inflexión en mi práctica, impulsándome a reflexionar críticamente sobre cómo reconfigurar mis estrategias para lograr mayor coherencia entre mis valores pedagógicos y mis acciones concretas.

2. Diario reflexivo: cuaderno digital en el que registré, a lo largo del mismo año, emociones (frustración, vergüenza, alivio), dudas profesionales y nuevas comprensiones emergentes. Ejemplo: “Sentí que había fallado como formadora al solo corregir tildes y no guiar el aprendizaje matemático de la estudiante”, “No guie nada del desarrollo matemático o su mediación en esta estudiante durante todo el año, me siento avergonzada, frustrada, molesta”. Este diario se convirtió en un espacio para explorar las tensiones internas que surgieron al confrontar mis limitaciones como formadora de docentes en educación matemática. Inspirándome en Ward et al. (2023), documenté sentimientos como frustración y vergüenza, así como las ideas emergentes sobre cómo mejorar mi práctica. Este ejercicio me permitió no solo procesar la vulnerabilidad inherente al self-study, sino también habitarla como un motor para el cambio.

3. Lecturas teóricas: textos clave sobre retroalimentación, *self-study*, *living contradiction* y vulnerabilidad (Whitehead, 1989; Berry, 2007; Kastberg et al., 2020). Estas lecturas fueron incorporadas en paralelo a la revisión de datos no solo proporcionaron un marco teórico para contextualizar mi experiencia, sino que también ofrecieron ejemplos de cómo otros educadores han enfrentado y transformado sus propias contradicciones. Este diálogo entre la teoría y mi práctica que mantuve con los autores, funcionaron como “amigos críticos” o referentes externos que iluminaron mi análisis (Cox et al., 2014; Ward et al., 2023).

## PROCEDIMIENTO

El proceso metodológico se desarrolló en tres fases secuenciales, aunque con instancias de retroalimentación entre ellas: Primera fase, revisión y sistematización de retroalimentaciones escritas, donde se recopilaron todas las retroalimentaciones escritas entregados durante los dos semestres, se organizó en una planilla con nombre de la estudiante, fecha y contenido textual del comentario, se categorizaron los comentarios según su naturaleza: a) de forma (ortografía, formato), b) de contenido pedagógico, c) de orientación formativa, esta clasificación permitió identificar la predominancia de observaciones formales y la escasez de orientaciones didácticas o matemáticas.

Segunda fase, elaboración del diario reflexivo, a medida que analizaba las retroalimentaciones, registraba mis emociones, dudas y tensiones, el diario funcionó como un espacio de exploración personal y metodológica: desde la vergüenza inicial hasta la resignificación de la vulnerabilidad como motor de cambio. Posteriormente, realicé una lectura temática del diario, identificando categorías emergentes como: culpa, autoexigencia, búsqueda de coherencia, resignificación de la retroalimentación.

Como tercera fase, diálogo con la literatura especializada ejecutada en forma paralela a las fases 1 y 2, se incorporaron lecturas teóricas que ayudaron a comprender lo que se estaba experimentando. Por ejemplo, el concepto de *living contradiction* (Whitehead, 1989) me permitió dar nombre a la tensión vivida, mientras que la noción de *vulnerabilidad* (Berry, 2007) resignificó mis emociones como parte inherente de la práctica docente, este cruce entre datos personales y teoría amplió la comprensión de mis hallazgos y guió la reorganización de mis prácticas.

## ANÁLISIS DE DATOS

El análisis combinó estrategias de sistematización de evidencias y reflexión temática: En las retroalimentaciones, la clasificación de comentarios reveló patrones de superficialidad y ausencia de guía. En el diario reflexivo, la identificación de emociones y tensiones permitió comprender el impacto personal del proceso. La triangulación entre comentarios, diario y literatura fortaleció la validez del *self-study*, articulando la experiencia individual con un marco conceptual compartido por otros formadores fue clave para avanzar hacia una práctica más coherente y auténtica. Este proceso no solo me permitió enfrentar mi vulnerabilidad, sino también transformarla en una oportunidad para el aprendizaje y la innovación pedagógica.

## RESULTADOS

Soy educadora de párvulos y docente universitaria en el área de matemáticas, con una trayectoria de 10 años de experiencia. A lo largo de mi carrera, he desarrollado una comprensión profunda del desarrollo de la matemática en los primeros años de vida, logrando conectar de manera efectiva la teoría con la práctica. Esta conexión me ha permitido abordar los desafíos y logros propios del aula desde una perspectiva realista y cercana, lo que considero un valor agregado en mi labor de formadora.

Gracias a este enfoque, he tenido la oportunidad de enseñar fundamentos y didáctica de las matemáticas del niño de 0 a 6 años en distintas universidades, contribuyendo a la formación de futuras educadoras de párvulos, además de realizar investigación relacionada a la matemática en nivel inicial.

Esta vasta experiencia, sumada a los excelentes resultados en evaluación docente obtenida año a año, acrecentaba en mí la creencia de lo buena formadora que soy, consolidando mis competencias como docente, sin existir, según yo, brechas ni señales de que algo estaba mal.

Todo cambió en una reunión con mi equipo académico, donde discutíamos la manera de retroalimentar a las estudiantes, ese diálogo despertó en mí la inquietud de revisar mis propias prácticas y decidí abrir los archivos con las retroalimentaciones que había entregado durante el año. Fue entonces cuando comencé a descubrir una realidad distinta a la que imaginaba, enfrentándome a comentarios que no reflejaban lo que yo creía estar ofreciendo a mis estudiantes.

Lo que descubrí fue inesperado. Nunca pensé que lo que estaba leyendo no se acercaría en lo más mínimo a lo que yo pensaba que había realizado al retroalimentar; comentarios como “ok” o un simple “bien” eran más abundantes de lo que recordaba. ¿Dónde estaban esas orientaciones amables, bien descritas y con una guía hacia donde enfocar la mejora? Solo estaban en mi cabeza porque en la realidad eso era inexistente.

A medida que leía mis retroalimentaciones, esta distancia se hacía más y más amplia y eso comenzó a doler, a dejar una sensación de congelamiento y terror de lo que podría seguir indagando. Me sonrojaba pensando que esto era una broma, trataba de justificarme, pero la evidencia me enfrentaba como un balde de agua fría, ¿no estaba cumpliendo mi rol? ¿no era la formadora que pensaba que era?

Seguí avanzando en la lectura, una sensación física me sobrecogió: el pecho se me apretaba, el rostro enrojecido y una ola de vergüenza me invadió. No era sólo la brecha evidente que estaba descubriendo lo que me angustiaba, sino la confrontación al sentir que me había traicionado a mí misma como docente y que la formadora que yo imaginaba ser, comprometida con el desarrollo integral de sus estudiantes, parecía ahora una imagen distante y rota. Mi ideal de retroalimentación como un proceso detallado y constructivo, que guía y apoya el aprendizaje de mis estudiantes, se desmoronaba ante la evidencia de mis propios escritos.

Tal evidencia me situó frente a un living contradiction (Whitehead, 1989): sostener un discurso sobre la importancia de la retroalimentación formativa mientras en la práctica ofrecía comentarios poco orientadores, aunque hasta ese momento no sabía que ello existía. Sentí mucha culpa y decepción, incluso no merecedora de mi lugar en la formación docente. La tentación de detenerme, cerrar esos archivos y así evitar confrontar esta realidad era grande, incluso por un momento pensé que podría olvidarlo. Pero algo interno no me lo permitió y me impulsó a seguir adelante, a enfrentar el dolor de lo incómodo.

Luego de un rato, cuando sentí que mi corazón acelerado estaba tratando de salir por mi boca, decidí que la única forma de pararlo es que tenía que confrontarlo, aunque tenía miedo y la sensación de estarme lanzando a una piscina de agua congelada era inminente. A pesar de la sensación de que mi cabeza daba vueltas y me sentía paralizada, decidí avanzar, aunque en ese momento no sabía si podría salir de esta situación con claridad.

Seguí leyendo con mucho miedo, observé que muchos de mis comentarios solo corregían aspectos de redacción y ortografía: “Falta una tilde” “Falta una Mayúscula”, otros con respuestas como “¡Muy bien!” o “¡Mal!, Mira bien la rúbrica”, “¡Esto no es lo solicitado!”. Esta total ausencia de guía, de feed back real se unía a una voz interior que se preguntaba ¿dónde estaba esa formadora que realiza un reconocimiento a elementos positivos de sus estudiantes? Al parecer no existía, se había esfumado, tampoco la que apoyaba al estudiante y le indicaba hacia donde debían encaminar la mejora. Esa docente era un vago recuerdo del pasado.

La sensación de que mi garganta no podía tragar de pena fue dolorosa, mi cuerpo volvió a inmovilizarse y mis ojos no creían lo que estaba a la vista. Al seguir avanzando, descubrí que a una de las estudiantes durante todo un año solo hice observaciones de formato, no orienté ningún conocimiento matemático en sus trabajos, nada pedagógico, didáctico, ausencia absoluta, esta evidencia me desoló enormemente, me sentí en deuda con ella y conmigo.

Sumergida en esa situación, comenzaron a surgir preguntas difíciles: ¿Qué dicen realmente de mí estas retroalimentaciones? ¿Son coherentes con lo que creía estar haciendo? ¿Qué estaban recibiendo mis estudiantes? ¿Les estaba ayudando realmente a avanzar en su aprendizaje? ¿Cuál es el camino a seguir ahora?

Este descubrimiento, aunque doloroso, abrió la puerta a un proceso de transformación personal y profesional: al aceptarme como vulnerable me permitió profundizar la reflexión sobre mis retroalimentaciones. Esta tensión se convirtió en un motor para mejorar mi práctica futura, y la identificación de esta contradicción en mi práctica permitió volcarme en desarrollar un self-study en búsqueda de respuestas.

El descubrimiento de este dolor me llevó a la búsqueda de un calmante, alguien o algo que me apoyara en este duelo. Necesitaba consuelo desesperadamente y el enfrentarlo con mis colegas no era una opción, ya que me sentía tan avergonzada de afrontar mis contradicciones, que no estaba la posibilidad de hacerlo con otros.

Es en ese momento que surgió un camino, gracias a un grupo de algunos colegas de REDFID (Red de formadores de profesores de Matemáticas), me sugirieron que por medio de la búsqueda de literatura especializada en *self study* podría encontrar elementos que apoyaran mi devenir reflexivo y mejora de mi práctica.

El primer texto sugerido fue el de Whitehead (1989), el cual aborda el concepto de *living contradiction* describiéndolo como “lugares de incongruencia o discordancia entre lo que decimos o cómo actuamos y lo que creemos, por ejemplo, diciendo que practicamos cierta pedagogía, pero darnos cuenta que hacemos lo contrario” (p. 58). Esta lectura fue un primer alivio, comprendiendo que otros formadores ya habían experimentado esta discrepancia y que no me encontraba sola, lo que me aportó un poco de esperanza e interés por continuar.

Confrontar lo que Pinnegar y Hamilton (2009) denominan *living contradiction* esa discrepancia entre lo que un profesional afirma creer y lo que realmente hace en su práctica fue un punto clave en mi reflexión. Según los autores, estas contradicciones surgen cuando “practicamos una pedagogía que en realidad contradice nuestras propias creencias” (p. 58).

Reconocer esta tensión en mi propia práctica no fue un proceso fácil, pues implicó enfrentar sentimientos de frustración y vulnerabilidad al darme cuenta de que mis acciones no siempre reflejaban los valores que promovía como formadora. Sin embargo, este momento de incomodidad también marcó el inicio de un cambio significativo: me permitió observar mi práctica con mayor honestidad, identificar áreas de mejora y comenzar a alinear mis creencias pedagógicas con acciones más coherentes y transformadoras.

A través de la lectura de Cox et al. (2014), descubrí cómo los autores describen que enfrentar sus propias contradicciones generó una introspección profunda sobre sus roles como educadores y sobre sus enfoques para el desarrollo profesional. Este proceso los llevó a transitar hacia marcos de trabajo más colaborativos y respetuosos con los docentes, transformando su práctica. Esta reflexión resulta especialmente relevante para comprender la tensión que enfrentamos como formadores cuando percibimos discrepancias entre nuestras creencias o expectativas y la realidad de nuestra labor.

Sin embargo, reconocer estas tensiones es un paso fundamental que nos impulsa a ser más flexibles y abiertos al cambio, fomentando no solo nuestra mejora continua como formadores de docentes en matemáticas, sino también contribuyendo a la construcción de prácticas pedagógicas más coherentes y efectivas.

Enfrentar un *living contradiction* implica no percibirla como una falla personal, sino como una oportunidad para el reposicionamiento y de transformación profesional. Como argumentan Cox et al. (2014), estas contradicciones deben ser vistas como puntos de partida que invitan a repensar las prácticas desde un lugar de vulnerabilidad.

Examinar y aceptar estas tensiones y vulnerabilidades es clave para reconfigurar nuestra identidad profesional y avanzar hacia una enseñanza más auténtica y transformadora (Cox et al., 2014). No es posible avanzar sin este confrontar. Esta valentía implícita en las palabras de los autores fue un aliciente para mi batalla interna, donde por primera vez sentí que podría ganarla, pero aún quedaba mucho por delante.

Los relatos de otros formadores de profesores que han enfrentado desafíos similares al mío, donde su identidad profesional se ve tensionada por las expectativas institucionales o las presiones de un entorno educativo cambiante, me brindaron una sensación de acompañamiento no estaba sola en esta situación, otros habían vivido este proceso y me dejaban escrito su camino en sus artículos, esta solidaridad me invita a dejar el temor y enfrentar con compañía mis retos.

De acuerdo con Whitehead (2009), el profesional que se plantea la pregunta “¿Cómo puedo mejorar lo que estoy haciendo?” se embarcará en una reflexión que iluminará su contradicción viviente. Como explica: “Estoy pensando aquí en el ‘yo’ existiendo como una contradicción en el sentido de mantener unido un compromiso de vivir ciertos valores con el reconocimiento de la negación de estos valores en la práctica” (p. 87).

Este marco conceptual me permitió reconocer que mi proceso de retroalimentación carecía de coherencia ya que, aunque me consideraba una formadora que fomentaba la reflexión y el crecimiento autónomo en el discurso, mis comentarios estaban más centrados en señalar errores más que en generar oportunidades para la exploración y el desarrollo de mis estudiantes. Confrontar esta realidad me ayudaba a estrecharla, reconocerla y finalmente poder cambiarla.

En mi búsqueda de reflexión y respuestas, encontré en la literatura el concepto de vulnerabilidad (Berry, 2008), que resonó profundamente con mi experiencia como docente. La vulnerabilidad, definida como una “experiencia emocional multidimensional y multifacética que los individuos pueden sentir en una variedad de contextos” (p. 66), se presenta como un estado fluido, influido por la interacción entre la identidad, las creencias, los valores y el sentido de competencia personal.

Reconocer mis propias contradicciones pedagógicas fue un incidente crítico que intensificó este estado de vulnerabilidad, exponiéndome a emociones complejas como la inseguridad y la frustración. Sin embargo, también me permitió abrirme a la posibilidad de cambio, aceptando la incomodidad como una oportunidad para el crecimiento.

Lasky (2005) propone concebir la vulnerabilidad en la enseñanza no como una categoría experiencial, sino “como una condición estructural inherente a la relación educativa” (p.105), ofreciendo una perspectiva más profunda sobre lo que significa ser docente. Esta idea nos permite entender que la vulnerabilidad no es simplemente una emoción o una estrategia de afrontamiento, sino una característica fundamental que define la autocomprensión de los profesores en su práctica.

Desde esta postura, la vulnerabilidad deja de ser vista únicamente como un estado pasajero y se posiciona como un marco que da sentido tanto a las emociones sentidas como a las acciones que emprendemos en contextos de cambio o incertidumbre.

En este sentido, la condición de vulnerabilidad está inevitablemente ligada a la falta de control sobre ciertos aspectos del entorno educativo y a la constante tensión entre las demandas externas, como los sistemas de rendición de cuentas, y la dimensión interpersonal de la enseñanza, que muchas veces se ve reducida o instrumentalizada (Berry, 2008).

Como docentes, enfrentamos una realidad ineludible: no existe un fundamento absoluto que justifique cada una de nuestras decisiones pedagógicas. Esta falta de certezas genera una gama diversa de emociones, como las vividas por mí en este proceso, desde la inseguridad hasta el entusiasmo, pero también nos desafía a abrazar nuestra vulnerabilidad como una oportunidad para reflexionar, adaptarnos y, en última instancia, fortalecer nuestra práctica desde un lugar más humano y consciente.

La literatura sobre retroalimentación (Kastberg et al., 2020) orientó mi reflexión, resaltando que los comentarios escritos no solo guían el aprendizaje de los estudiantes, sino que también reflejan la identidad y valores del formador.

Los autores argumentan que, en la retroalimentación escrita, “se encuentran indicios de lo que valoramos como educadores, de nuestras prioridades y de nuestras propias concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje” (Kastberg et al., 2020, p. 135). Esto me lleva a cuestionarme: si mi retroalimentación refleja mis valores y creencias sobre la enseñanza, ¿qué mensajes estoy transmitiendo realmente a mis estudiantes? Reconocer esta conexión me invita a analizar con mayor profundidad mis prácticas y a asumir con responsabilidad el impacto que tienen mis palabras en la construcción del aprendizaje y la autonomía de quienes formo.

Otro hallazgo clave fue la necesidad de complementar la retroalimentación positiva con una orientación clara. Más allá de motivar, es fundamental que los estudiantes comprendan sus fortalezas y áreas de mejora. Un elogio aislado o una crítica sin guía no son suficientes; la retroalimentación debe ser constructiva para promover un aprendizaje significativo y duradero (Kastberg et al., 2020).

Reconocer esta dimensión identitaria de la retroalimentación me ayudó en cómo podría reorientar mis comentarios, no solo en términos de contenido, sino también de intención: ¿estaba retroalimentando para guiar, corregir o inspirar a mis estudiantes? ¿Qué tipo de formadora quiero ser reflejada en mis retroalimentaciones? Si no tenía esa idea clara, difícilmente mi retroalimentación escrita apuntaría hacia donde quiero que lo haga.

Seguidamente de la lectura y búsqueda teórica, este proceso fue acompañado por la elaboración de una bitácora o diario reflexivo, como una herramienta que pudieran acompañar y sistematizar mis meditaciones y poder volver a ellas cuando lo necesitara. A continuación, comparto algunos extractos que motivaron este análisis introspectivo.

Un ejemplo particularmente revelador, cuando me encontraba analizando mis retroalimentaciones fue el caso de una estudiante a quien, durante un año completo, solo realicé correcciones de formato sin aportar ninguna indicación pedagógica. Este hallazgo me generó sentimientos intensos de vergüenza y autoexigencia, registrados en mi diario reflexivo:

*La sensación de que mi garganta no podía tragar de pena fue dolorosa. Descubrí que a una de mis estudiantes nunca le entregué una retroalimentación didáctica, solo formateo. Me sentí en deuda con ella y conmigo misma. (Diario reflexivo, junio 2023)*

*Este reconocimiento marcó un punto de inflexión: la toma de conciencia de que mi práctica no reflejaba mis valores pedagógicos y que era necesario iniciar un proceso de transformación. El descubrimiento del living contradiction desencadenó un estado de vulnerabilidad (Berry, 2007), entendido como la exposición de mi identidad profesional a cuestionamientos internos. En mi diario anoté:*

*No era solo la brecha evidente lo que me angustiaba, sino la traición a mí misma. Yo creía ser una formadora coherente, pero la evidencia me mostraba lo contrario. Sentí miedo y vergüenza, incluso ganas de abandonar este ejercicio. (Diario reflexivo, julio 2023)*

*Estas emociones, lejos de paralizarme, abrieron un espacio para reconocer que la vulnerabilidad podía convertirse en motor de aprendizaje. Como plantean Lasky (2005) y Bullough (2005), la vulnerabilidad es inherente al rol docente y, al ser aceptada, puede transformarse en una oportunidad para reconfigurar la identidad profesional.*

*Ante el dolor inicial, recurrí a la lectura de autores vinculados al self-study, retroalimentación y contradicciones docentes. Textos como los de Whitehead (1989) y Cox et al. (2014) me permitieron comprender que no estaba sola en esta experiencia; otros formadores también habían enfrentado tensiones similares y las habían resignificado como oportunidades de mejora.*

*El concepto de living contradiction me ayudó a dar nombre a lo que estaba viviendo. Leer a otros formadores que atravesaron estas tensiones fue un alivio; ya no era un fracaso aislado, sino una experiencia compartida. (Diario reflexivo, agosto 2023)*

Al realizar la lectura y reflexión del estudio de Kastberg et al. (2020), mis primeros sentimientos fueron de alivio, sentí que no estaba sola, que había otros formadores que no sentían dudas al retroalimentar, mantenían las mismas creencias erróneas de sí mismos y que al enfrentarse a la contradicción, vieron por medio del *self study* de sus retroalimentaciones, un insumo relevante para mejorar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Al analizar la mirada teórica que basaba su propuesta, me iba haciendo sentido hacia lo que yo aspiraba a lograr con este autoestudio. Sentí que ellos me estaban tendiendo una mano, me estaban hablando a mí como una

colega, como formadores que se identifica con mi realidad y quieren apoyarme y acompañarme en este proceso, no atacando. Esa cercanía ayudaba a dejar el temor de lado y avanzar hacia la confrontación de mis vulnerabilidades.

Esta acción reflexiva me permitió comprender que realizar un self-study y valorar mi práctica debe ser un proceso natural, libre de una carga negativa. En lugar de sentirme en falta, transformé la sensación de dolor en motivación y aceptación. Cuestionar y tensionar mi práctica docente de manera constante no es una señal de fracaso, sino una oportunidad de crecimiento, un camino que otros también han recorrido.

El estudio de Kastberg et al. (2020) tuvo un gran impacto en mi proceso de mejora, pues me sentí comprendida y apoyada. Cuando se reconoce que la enseñanza es aceptar que es un “arte imperfecto”, recomendando “no seas demasiado duro contigo mismo, la enseñanza es una práctica y no hay un camino perfecto hacia el aprendizaje” (p.16).

Estas palabras conciliadoras me permitieron reencontrarme con mi identidad como formadora y comprender que la falta de alineación entre lo que creo y lo que realmente hago es parte inherente de la docencia. No existe un manual infalible para ser un profesor ideal, y reconocer la enseñanza como un “arte imperfecto” me ayuda a aceptar que cometeré errores.

Debemos avanzar con mayor claridad en nuestro camino, iluminándolo con la reflexión y el diálogo. Reconocer que mi retroalimentación escrita carece, en ocasiones, de esa luz, me impulsa a buscar otras voces, identificarme con las tensiones que otros formadores han enfrentado y aprender de sus indagaciones.

Al sostener un dialogo con ellos a través de sus escritos, confrontó mi propia práctica y búsqueda de nuevas formas para mejorar. Esta experiencia me reafirma la importancia de compartir estas reflexiones, construyendo una comunidad que se apoya y crece en conjunto, lo que me motiva a seguir avanzando en este artículo.

La lectura me llevó a reflexionar sobre cómo mi retroalimentación influye en la práctica futura de mis estudiantes. Si solo ofrezco elogios sin contexto ni guía, es probable que ellos repliquen este modelo, limitando el desarrollo de sus propios alumnos. Comprender este impacto me parece clave y un tema relevante para futuras investigaciones.

Mi retroalimentación no solo impacta el aprendizaje del contenido matemático, sino que también modela la práctica docente de mis estudiantes. Esta reflexión amplía el sentido de mi rol, ya que mi labor no se limita a enseñar conocimientos matemáticos, sino también a servir como ejemplo para sus propias prácticas de retroalimentación.

Así, mi responsabilidad y el significado de esta investigación adquieren mayor profundidad, pues comprendo que estoy formando futuros docentes que podrían replicar mi enfoque. Este reconocimiento se convierte en una motivación fundamental para continuar con el proceso de autoestudio y reflexión sobre mi práctica.

La contradicción que viví con mis retroalimentaciones escritas fue justamente un momento de vulnerabilidad que, aunque inicialmente doloroso, abrió un espacio de diálogo interno que me permitió repensar mis prácticas y mis expectativas como formadora. Aunque esta vulnerabilidad puede llevar al retraimiento y a posturas defensivas, decidí enfrentarla como una experiencia positiva, utilizándola para reconfigurar mis prácticas y alinear mis acciones con los valores educativos que realmente quiero sostener en mi labor docente.

Es así que mi reflexión avanza, comprendiendo que, mi experiencia personal con un *living contradiction*, no es un fenómeno aislado, sino que se inscribe dentro de un campo más amplio de estudios sobre la vulnerabilidad y la formación de profesores de matemáticas, entregando fuertes fundamentos que me aportan en este duro proceso reflexivo.

La contradicción inicial se convierte en un espacio de aprendizaje que facilita una práctica más consciente y coherente con mis principios. Dado que sabemos la existencia de estas brechas y enfrentamientos en el acto de enseñar, es necesario profundizar y comprender como una formadora de profesores puede mejorar su forma de retroalimentar, este estudio es un ejemplo de cómo se puede avanzar en este proceso (Suazo-Flores et al., 2018).

## DISCUSIÓN

El self-study permitió evidenciar un *living contradiction* en mi práctica retroalimentativa: mientras sostenía un ideal de ofrecer orientaciones claras y constructivas, mis retroalimentaciones escritas mostraban superficialidad y ausencia de guía. Este hallazgo, que inicialmente generó vergüenza y culpa, me situó en un estado de vulnerabilidad que, lejos de paralizarme, se transformó en un punto de inflexión para la mejora.

Como señalan Whitehead (1989) y Cox et al. (2014), el reconocimiento de contradicciones en la práctica docente es una oportunidad para repensar nuestras acciones y reconfigurar la identidad profesional. En mi caso, aceptar la incoherencia me permitió abrir un proceso reflexivo más honesto y profundo sobre la manera en que retroalimentaba a mis estudiantes.

La vulnerabilidad emergente en este proceso coincide con lo planteado por Berry (2007) y Lasky (2005): no es solo una emoción pasajera, sino una condición estructural de la docencia. Enfrentar mis propios comentarios muchos reducidos a “ok” o “bien” me expuso a un cuestionamiento de mi identidad profesional. Sin embargo, al asumir esta vulnerabilidad desde una mirada reflexiva, se convirtió en un motor de cambio que fortaleció mi práctica.

La articulación entre datos y teoría fue clave. El contraste entre mis retroalimentaciones, los registros en el diario reflexivo y las lecturas realizadas funcionó como una triangulación que otorgó mayor profundidad al análisis. Por ejemplo, al releer mis comentarios, experimenté emociones intensas que quedaron plasmadas en el diario:

*Duele porque no soy así, eso es lo que creo ¿Qué me paso en el camino? ¿Cómo no me di cuenta? Falle, falle a mí y a mis estudiantes, no sé cómo volver a plantearme como una formadora de docentes, no merezco ese reconocimiento, ¿será más fácil renunciar? (Diario reflexivo, julio 2024).*

Este testimonio, leído a la luz de Berry (2007), me permitió comprender que estas emociones no eran signo de debilidad, sino parte inherente del proceso de aprendizaje docente, aceptar y abrazar la vulnerabilidad permite a los educadores enfrentarse a sus propias imperfecciones y, a partir de ello, generar cambios significativos en su práctica.

Lejos de ser una debilidad, este estado emocional se convirtió en un motor que me impulsó a cuestionar mi retroalimentación escrita y a buscar estrategias concretas para mejorarla. Este reconocimiento no solo me permitió transformar mi enfoque, sino que también reafirmó la importancia de la reflexión crítica como una herramienta fundamental para el desarrollo profesional docente.

En este sentido, el *self-study* fue clave para reconfigurar mi comprensión sobre la enseñanza y mi propio rol como formadora de docentes. Como afirman Hamilton y Pinnegar (1998), esta metodología no solo permite el desarrollo de la autocomprensión a través de la reflexión, sino que también favorece el replanteamiento de la práctica desde nuevas perspectivas.

Siguiendo esta línea, Kortageno y Lunenberg (2007) destacan que el *self-study* impacta emocionalmente a quienes lo realizan, pues confronta verdades establecidas y abre nuevas posibilidades para una enseñanza más informada. Además, como plantea Dinkelman et al. (2006), este enfoque trasciende la experiencia individual y se conecta con interrogantes más amplias sobre la enseñanza.

El proceso de confrontación y reflexión me permitió identificar aprendizajes concretos para transformar mi retroalimentación escrita. Inspirada en el modelo de Feed-Up, Feed-Back y Feed-Forward (Alvarado, 2014; Hattie & Timperley, 2007), comencé a diseñar comentarios que no solo reconocieran logros, sino que también orientaran mejoras específicas y anticiparan pasos futuros.

Ejemplo de transformación:

**Antes:** “Bien, revisa la rúbrica”

**Después:** “Has logrado una buena justificación del material, ahora te invito a profundizar en cómo este recurso favorece la subitización en niños de 3 años. Para la próxima planificación, podrías vincularlo con experiencias de conteo oral”.

Este cambio refleja cómo la vulnerabilidad y el reconocimiento del *living contradiction*, articulados con referentes teóricos, me permitieron avanzar hacia una práctica más coherente con mis ideales pedagógicos y con las necesidades de mis estudiantes.

En mi caso, este proceso no solo me permitió mejorar mis estrategias de retroalimentación, sino que también me ayudó a comprender la docencia como un espacio dinámico en el que la transformación surge del análisis crítico y del diálogo entre la experiencia personal y la investigación educativa.

Además, la revisión de literatura actuó como un “amigo crítico” (Cox et al., 2014), ofreciendo marcos de interpretación que resignificaron mi experiencia. Por ejemplo, el modelo de Feed-Up, Feed-Back y Feed-Forward (Alvarado, 2014; Hattie & Timperley, 2007) me permitió reconceptualizar la retroalimentación no solo como corrección, sino como acompañamiento formativo y prospectivo.

La evidencia analizada también muestra cómo la retroalimentación escrita, más allá de su impacto inmediato en los estudiantes, constituye un reflejo de la identidad del formador (Kastberg et al., 2020). En mis propios comentarios pude identificar no solo lo que mis estudiantes recibían, sino también los valores y prioridades que estaba transmitiendo implícitamente. Este reconocimiento amplió mi comprensión del rol formador, situando la retroalimentación como un acto ético y formativo, más que meramente técnico.

Como sugieren Ward et al. (2023), el autoconocimiento adquirido a través de la reflexión crítica no solo tiene un impacto personal, sino que también puede movilizar cambios significativos en la relación con los estudiantes y en la forma en que transmitimos nuestro saber pedagógico. Mi compromiso ahora es seguir este camino de auto-revisión constante, integrando las lecciones aprendidas en mi práctica cotidiana y reconociendo que la identidad docente es siempre un trabajo en progreso.

Finalmente, escribir sobre este proceso reflexivo me permitió consolidar nuevas comprensiones sobre mi práctica. Más allá de mejorar mis estrategias de retroalimentación, este *self-study* me ayudó a resignificar la vulnerabilidad como un elemento inherente a la docencia, capaz de generar cambios significativos cuando se aborda desde una mirada reflexiva y abierta al aprendizaje.

Al compartir estas experiencias, no solo transformé mi reflexión sobre la retroalimentación, sino que también fortalecí mi rol como formadora de docentes, comprendiendo que la enseñanza es un proceso en constante evolución y que la mejora es posible cuando nos permitimos cuestionarnos y aprender de nuestras propias contradicciones.

En síntesis, la discusión de este *self-study* reafirma que la contradicción y la vulnerabilidad no deben concebirse como fallas personales, sino como espacios fértiles para el aprendizaje y la transformación profesional. Reconocer la distancia entre ideales y acciones, confrontar la incomodidad y dialogar con referentes teóricos posibilitó en mi caso avanzar hacia una práctica retroalimentativa más coherente, consciente y significativa.

## CONCLUSIONES

*La escritura de este self-study representó un proceso de transformación personal y profesional. El descubrimiento de un living contradiction en mi práctica retroalimentativa la distancia entre mis ideales pedagógicos y mis comentarios escritos me situó en un estado de vulnerabilidad que, lejos de debilitar mi rol, se convirtió en motor de aprendizaje y cambio.*

*Un primer aporte de este estudio es mostrar cómo la retroalimentación escrita no es un acto neutral, sino un reflejo de la identidad del formador, mis propios comentarios evidenciaron no solo qué estaban recibiendo mis estudiantes, sino también los valores, prioridades y concepciones que yo transmitía implícitamente, en este sentido, comprender la retroalimentación como práctica ética y formativa amplía el rol del formador de docentes, situándolo no solo como evaluador, sino como referente de modelos pedagógicos.*

Metodológicamente, este trabajo reafirma el valor del *self-study* como estrategia de investigación que permite articular experiencia personal, evidencia empírica y referentes teóricos. La triangulación entre retroalimentaciones escritas, diario reflexivo y literatura especializada fortaleció la validez del análisis y posibilitó resignificar la vulnerabilidad como un recurso para la mejora docente.

Entre las limitaciones, este estudio se centró en la experiencia de una sola formadora en un curso específico, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos, además, no se incluyó la percepción de los estudiantes respecto a las retroalimentaciones, lo que habría permitido contrastar mi visión con la recepción de quienes las recibieron.

A pesar de estas limitaciones, los hallazgos ofrecen proyecciones relevantes para la formación docente. En lo inmediato, surgen dos líneas de acción: (1) seguir profundizando en la elaboración de retroalimentaciones más claras, formativas y prospectivas, integrando modelos como el de Feed-Up, Feed-Back y Feed-Forward; y (2) ampliar el análisis hacia la voz de los estudiantes, explorando cómo perciben y utilizan los comentarios que reciben.

A nivel más amplio, este trabajo invita a otros formadores a utilizar el *self-study* como herramienta de reflexión crítica para reconocer sus propias contradicciones y resignificar la vulnerabilidad como oportunidad de crecimiento profesional.

En definitiva, la formación docente es un proceso dinámico y en constante construcción, reconocer tensiones, vivir la vulnerabilidad y dialogar con referentes teóricos permitió en mi caso avanzar hacia una retroalimentación más coherente y significativa, compartir esta experiencia busca contribuir a una comunidad académica que se atreva a cuestionar sus prácticas y a transformar la enseñanza desde la reflexión crítica y el compromiso con la formación de futuros docentes.

## REFERENCIAS

- Alvarado García, M. (2014) Retroalimentación En Educación En Línea: Una Estrategia Para La Construcción Del Conocimiento Ried. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 17(2), p. 59-73 <https://doi.org/10.5944/ried.17.2.12678>
- Berry, A. (2008). Tensions in teaching about teaching: Understanding practice as a teacher educator. Springer. <https://doi.org/10.1007/1-4020-5993-0>
- Berry, A. (2009). Professional self-understanding as expertise in teaching about teaching. *Teachers and Teaching*, 15(2), 305–318. <https://doi.org/10.1080/13540600902875365>
- Borko, H. Liston, D. & Whitcomb, J. (2007) Genres of empirical research in teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol. 58(1), p. 3-11. <https://doi.org/10.1177/0022487106296220>
- Bullough, R. (2005). Seeking teacher identity in teacher education: The promise of narrative and inquiry. In G. F. Hoban (Ed.), *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework* (p. 143–161). Springer. [https://doi.org/10.1007/1-4020-3346-X\\_13](https://doi.org/10.1007/1-4020-3346-X_13)
- Cox, D. D'Ambrosio, B. Keiser, J. & Naresh, N. (2014). Repositioning ourselves: Acknowledging contradiction. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, vol. 28(49), p. 990-1011. <https://doi.org/10.1590/1980-4415v28n49a27>
- Dinkelman, T. Margolis, J. & Sikkenga, K. (2006). From Teacher to Teacher Education: Experiences, expectations and expatriation. *Studying Teacher Education*, vol. 2(1), p. 5–23. <https://doi.org/10.1080/17425960600557447>
- Jackson, G. & Graesser, A. (2006). Applications of human tutoring dialogues in AutoTutor: An intelligent tutoring system. *Revista Signos*, vol. 39(60), p. 31–48. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342006000100003>
- Hamilton, M. & Pinnegar, S. (1998). Introduction: Reconceptualizing teaching practice. In M. L. Hamilton, S. Pinnegar, T. Russell, J. Loughran, & V. LaBoskey (Eds.), *Reconceptualizing the education of teachers: Self-study in teacher education* (p. 1–4). London: Falmer
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. Vol. 77, p. 81–112 <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kastberg, S. Lischka, A. & Hillman, S. (2020). Characterizing mathematics teacher educators' written feedback to prospective teachers. *Journal of Mathematics Teacher Education*, vol. 23, p. 131-152. <https://doi.org/10.1007/s10857-018-9414-6>
- Kitchen, J. (2008). The feedback loop in reflective practice: A teacher educator responds to student teachers' reflective writing. *Excelsior: Leadership in Teaching and Learning*, vol. 2(2), p. 37–46.
- Korthagen, F & Lunenberg, M. (2007) Links between self-study and teacher education reform. In J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (p. 421–449). Springer.

- LaBoskey, V. (2007). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (p. 817–869). Springer.
- Lasky, S. (2005). A Sociocultural Approach to Understanding Teacher Identity, Agency and Professional Vulnerability in a Context of Secondary School Reform. *Teaching and Teacher Education*, vol. 21, p. 99-916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.003>
- Loughran, J. (2004) A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. Loughran, M. Hamilton, V. LaBoskey, & T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (p. 7–39). Springer
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of self-study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12–20 <https://doi.org/10.1177/0022487106296217>
- Pinnegar, S. & Hamilton, M. (2009) Self-Study of Practice as a Genre of Qualitative Research. Springer Dordrecht. <https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9512-2>
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, vol. 78, p. 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Suazo-Flores, E. Kastberg, E., Ward, J. Cox, D. & Chapman, O. (2018). Mathematics teacher educators' inquiries into their practice: Unpacking methodologies for professional growth and personal transformation. In T. E. Hodges, G. J. Roy, & A. M. Tyminski (Eds.), *Proceedings of the 40th annual meeting of the North American Chapter of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (p. 1469–1477). University of South Carolina & Clemson University.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015) The state of the art in self-study of teacher education practices: A systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*. Vol. 47(4), p. 508-528 <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Ward, J. Vomvoridi-Ivanovic, E. & VanIngen Lauer, S. (2023). Unearthing the knowledge of mathematics teacher educator mothers: Journeying from dehumanization to power. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, 40. <https://www.exeter.ac.uk/research/groups/education/pmej/pome40/index.html>
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind, “How do I improve my practice?”. *Cambridge Journal of Education*, vol. 19, p. 41–52. <https://doi.org/10.1080/0305764890190106>
- Whitehead, J. (2009) Self-Study, Living Educational Theories, and the Generation of Educational Knowledge. *Studying Teacher Education*. Vol. 5, p.107-111. <https://doi.org/10.1080/17425960903306476>