

“Nunca voy a reuniones”: características y aceptación de la membresía del docente nativo de ELE en la comunidad de práctica universitaria en China

“I Never Go to Meetings”: Characteristics and Acceptance of the Membership of Native ELE Teachers in University Communities of Practice in China

Lluís Algué-Sala

Universidad de Shantou

alguesala@stu.edu.cn

RESUMEN

Este artículo estudia el entendimiento de los docentes nativos de ELE en China de su membresía y posicionamiento en sus comunidades de práctica (Wenger, 1998). Mediante un análisis fenomenográfico, se profundiza en las experiencias de ocho profesores nativos en entornos universitarios, mostrando cómo su praxis laboral y la aceptación de sus roles moldean aspectos vinculados con su pertenencia legítima en la comunidad de práctica. Los principales hallazgos exponen dicha pertenencia como parte de un subgrupo marcado por la otredad del contexto asociada con la nacionalidad. Este posicionamiento está caracterizado por altos niveles de agencia dentro del aula que contrastan con su ausencia fuera del entorno estrictamente docente. Los resultados ponen de relieve la naturaleza dinámica y ambivalente de la identidad dentro de comunidades de práctica globalizadas y destacan la importancia de los aspectos individuales, culturales y propios del contexto como elementos moldeadores de las características de la misma.

Palabras clave: comunidad de práctica, identidad, membresía, otredad, China

ABSTRACT

This article studies the understanding of native Spanish as a Foreign Language (ELE) teachers in China regarding their membership and positioning within their communities of practice (Wenger, 1998). Through a phenomenographic analysis, the experiences of eight native teachers in university settings are explored, showing how their work practices and the acceptance of their roles shape aspects related to their legitimate belonging in the community of practice. Main findings reveal their belonging to a subgroup marked by the 'otherness' of the context, associated with nationality. This positioning is characterized by high levels of agency within the classroom in contrast with its absence outside teaching environments. The results highlight the dynamic and ambivalent nature of identity construction and negotiation within globalized communities of practice, emphasizing the importance of individual, cultural, and context-specific aspects as key factors shaping the characteristics of these communities.

Keywords: community of practice, identity, membership, otherness, China

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la presencia de docentes de lenguas nativos¹ a nivel global forma parte de la normalidad. Tal y como sucede en cualquier entorno, sus reacciones, adaptaciones y comportamientos en el ámbito laboral (Lan, 2022; Leung y Yip, 2020; Liu, 2022; Shi, 2017) están determinadas por sus características individuales y sus ajustes a las peculiaridades sociales, culturales e históricas de los sistemas educativos del país.

En China, la institucionalización de la diferencia entre el docente nativo y local se aplica en la inmensa mayoría de los contextos educativos de adquisición de lenguas extranjeras (de la Fuente Cobas y Wei, 2020; Lan, 2022; Shi, 2017; Trent, 2012). A su figura, por una parte, se le asocian beneficios tales como la facilidad de encontrar trabajo si cuenta con la formación adecuada, unas supuestas mejores condiciones laborales y una idealización por su condición nativa (Shi, 2017; Trent, 2012; Wang y Leung, 2021). Por otra, en su praxis laboral cotidiana, existe una escasa colaboración con sus compañeros de trabajo locales (de la Fuente Cobas y Wei, 2020; Trent, 2012), poca participación en los procesos de decisión de las instituciones de las que forma parte (Trent, 2012) y una percepción por parte del sistema como un elemento temporal (Wang y Chen, 2021). En la mayoría de los entornos donde se desarrolla, la ausencia de agencia compromete la factibilidad de sus aspiraciones profesionales (Leung y Yip, 2020) y su legitimidad y reputación profesional están cuestionadas desde hace tiempo (Lan, 2022; Liu, 2022; Shi, 2017; Varghese, Morgan, Johnson y Johnson, 2005). Esta realidad, de carácter ambivalente, ubica al docente nativo en una manifiesta y dinámica inestabilidad emocional (Lan, 2022; Wang y Chen, 2021) oscilando dentro del espectro del privilegio y la precariedad (Lan, 2022).

Los fenómenos que determinan esta situación profesional se articulan, de manera notable, en las comunidades de práctica (Wenger, 1998) de las cuales los docentes forman parte. Determinadas, en China, por niveles más o menos marcados de otredad (Liu y Self, 2020; Shi, 2017; Trent, 2012), son los espacios donde los docentes se desarrollan y negocian con más o menos éxito la legitimidad de sus membresías a través de sus experiencias, desempeño laboral, percepciones y posicionamientos propios y ajenos (Trent, 2012). De este modo, estudiar las características de estas comunidades permite un mejor entendimiento de la toma de decisiones y comportamientos de los docentes (Shi, 2017), paso previo para tratar las problemáticas explicitadas anteriormente.

El vacío investigador respecto a las experiencias y construcción identitaria de docentes de lenguas en el extranjero es "alarmante" (Leung y Yip, 2020, p. 164). Los escasos estudios presentes hasta la fecha se centran, fundamentalmente, en la descripción de las características identitarias de docentes nativos de origen anglosajón y con tendencia a poner en el foco aquellos aspectos relevantes según sus valores culturales (Shi, 2017). Ello hace que permanezcan abundantes espacios inexplorados para lograr un entendimiento inclusivo de la identidad (Varghese et al., 2005) en comunidades de práctica de enseñanza de segundas lenguas y de su papel como elementos modeladores de la membresía docente en entornos de trabajo transnacionales (Sang, 2022). Asimismo, dichos contextos requieren entender cómo la presencia y praxis de docentes nativos se acomodan en programas educativos de vocación más o menos global (Fraigberg, Wang y You, 2017) y marcadamente diferentes de aquellos en los que los docentes provenientes del extranjero son nativos. Las características del contexto universitario chino y el desempeño y experiencias de los docentes nativos de ELE

en los mismos se presumen como espacios idóneos para investigar todos estos procesos perceptivos, emocionales y cognitivos (Yuan y Lee, 2015).

Este estudio contribuye a paliar este déficit de investigación. Fundamentado en el análisis de la dimensión verbal de la identidad, tiene como objetivo específico dilucidar las características y la forma de experimentar la membresía en las comunidades de práctica de los docentes nativos de ELE que se desempeñan profesionalmente en programas de filología hispánica de universidades públicas chinas.

2. IDENTIDAD Y COMUNIDADES DE PRÁCTICA

Miller (2009) define la identidad del docente de lenguas como el entendimiento de todo aquello que significa ser profesor de lenguas y su rol en el entorno laboral, así como sus reflexiones y creencias personales. De manera similar, Day (2011, p. 48) entiende la identidad del docente como "la manera en la cual se autoconceptualiza y la imagen que presenta al resto de personas". Ambas definiciones ponen en el centro las reflexiones del docente y su desempeño visible como elementos fundamentales para determinar y construir su identidad. Entendido antiguamente como un concepto meramente psicológico, en la actualidad se propugnan visiones socioculturales, situadas y contextualizadas que definen las identidades del docente como múltiples, dinámicas y relativas a relaciones de poder en los discursos sociales.

Los roles docentes destacados por Miller (2009) se ven plasmados en la teoría de la comunidad de práctica (Wenger, 1998). Se trata de un marco conceptual en el cual los individuos desarrollan el entendimiento de sí mismos, del mundo que les rodea y del mundo en general a través de las comunidades de práctica donde participan. Dentro de estas, la construcción de la identidad se concibe como un proceso esencial en el cual todos estos factores se articulan a través de prácticas sociales. Se entienden como espacios con un dominio específico, una comunidad bien definida y el ejercicio de una práctica determinada.

De una manera más concreta, en el caso de los docentes, los componentes de dicha identidad incluirían el entendimiento del trabajo y su contexto laboral, la percepción y desarrollo de su práctica, sus experiencias y la comprensión del propio rol por parte de los diferentes miembros de la institución donde se desempeñan (Block, 2014). A través de actividades de colaboración, discusión o intercambio de información, sus miembros construyen relaciones y desarrollan un entendimiento compartido fundamentado en sus experiencias personales. Durante estos procesos, se establecen los límites entre los miembros y los no-miembros (Tavakoli, 2015) y se definen las características de su membresía como parte legítima y reconocida de las mismas (Yazan y Lindahl, 2020). Este desarrollo de la identidad profesional no es independiente de aspectos demográficos individuales tales como la etnicidad, la raza, la nacionalidad, los procesos migratorios, el género, la clase social y la lengua.

De naturaleza cambiante, dentro de las comunidades de práctica, la identidad se negocia a través de procesos de reflexión activa (Yazan, 2017) entre el contexto social, cultural e histórico y la persona. Este proceso se lleva a cabo mediante la manifestación de los intereses, las creencias y los valores de cada individuo en conexión con sus experiencias pasadas, sus expectativas y condiciones asociadas con su puesto de trabajo (Barkhuizen, 2016) y fuera de ellos (Leung y Yip, 2020). Se trata de procesos altamente exigentes a nivel emocional, lejos de armónicos, moldeados por tensiones, contradicciones, dilemas y ambivalencias (Yazan,

2017). Impactan notablemente en la práctica y el crecimiento profesional y se reflejan en aspectos como la agencia profesional del docente (Varghese et al., 2005), uno de los ejes directores de las aspiraciones profesionales individuales dentro del marco de las restricciones presentes en la comunidad de práctica (Yazan y Lindahl, 2020).

La reflexión necesaria para explicitarlas ubica los confines de la identidad en el lenguaje (Varghese et al., 2005). En la actualidad, su estudio se aborda desde perspectivas socioculturales, bajo paradigmas post-estructurales como parte de un complejo y dinámico proceso que incluye implicación cognitiva, interacciones sociales y experiencias emocionales en contextos educativos (Yuan y Lee, 2015). En este sentido, Varghese et al. (2005) destacan la importancia de la auto-percepción de uno mismo y del otro a través de la anteriormente mencionada agencia y del posicionamiento por parte de los otros miembros. Numerosos estudios con el foco en la identidad docente llevados a cabo tanto en Asia Oriental (Egitim y García, 2021; Lee, 2023) como en China (Lan, 2022; Leung y Yip, 2020; Liu, 2022; Shi, 2017; Trent, 2012) apuntan lo problemático de lo segundo, esto es, el posicionamiento del "otro" fundamentado en aspectos, esencialmente, de nacionalidad. Veamos, a continuación, qué características tiene dicho posicionamiento en el contexto de estudio.

2.1 El docente nativo en la comunidad de práctica en el contexto de estudio

Las comunidades de práctica son el entorno principal donde se moldea y manifiesta el posicionamiento profesional (Block, 2014; Trent, 2012) de los individuos que forman parte de ella. Como se ha mencionado en la introducción, en China, la diferenciación entre el carácter nativo o no nativo de los docentes (de la Fuente Cobas y Wei, 2020; Lan, 2022; Leung y Yip, 2020; Liu y Xu, 2013; Liu, 2022; Shi, 2017; Trent, 2012) representa una de las variables fundamentales que establecen la identidad profesional dentro de dichos espacios.

En el campo de la enseñanza de la lengua inglesa, varios estudios han descrito las consecuencias de esta diferenciación entre docentes locales y extranjeros desde diferentes puntos de vista. Shi (2017), en un estudio acerca de las experiencias docentes de dos profesores norteamericanos, destaca la desconfianza que docentes tanto chinos como extranjeros manifiestan acerca de las prácticas llevadas a clase por su contraparte, tildándolas habitualmente de irracionales e inaceptables. Sus alumnos muestran una ambivalencia de percepciones ante ellos que oscilan desde la idealización y la autenticidad hasta la incompetencia de entender sus necesidades, llegando a ser considerados malos profesores por no focalizar su labor pedagógica de manera cuasi exclusiva en la superación de exámenes. Por otra parte, en dicho estudio, los docentes chinos manifiestan no tener altas expectativas de sus contrapartes extranjeras al entender que les supone un reto entender las necesidades reales de los alumnos chinos, sintiéndose desencantados con su estilo docente. En un estudio con ocho profesores nativos de inglés en escuelas de Hong Kong, Trent (2012) enfatiza en el concepto de posicionamiento en la comunidad de práctica y describe el contexto como elemento clave para determinarlo. Apunta la presencia en el discurso identitario profesional de la frase "pero en Hong Kong" como marcador del contraste entre las realidades profesionales de otros países donde los participantes se han desarrollado profesionalmente con anterioridad. Los participantes establecen una dicotomía entre el profesor "real" (nativo) y el profesor "tradicional" (no nativo). El primero, poco sometido a las restricciones de la

institución en contraposición con el segundo, es quien debe conseguir su legitimidad docente acercándose a ella a través de una participación y un compromiso profesional que, de entrada, no se le requiere. El único estudio que incluye descripciones de docentes nativos de la comunidad de práctica de enseñanza de ELE en China (de la Fuente Cobas y Wei, 2020) responde al cometido principal de diseñar un plan colaborativo entre docentes nativos y no nativos. En él, se apunta la falta de colaboración entre ambos grupos y una diferenciación sistemática en las asignaciones docentes, sin abordar las características del desempeño de los docentes nativos de español en China con más profundidad.

Un importante número de académicos emplean el término *otredad* para describir el posicionamiento descrito de los profesores nativos de lenguas en el país (Lan, 2022; Shi, 2017; Trent, 2012), término usado también para el análisis de su posición fuera de entornos educativos (Camenisch, 2022; Lan, 2022; Wang y Chen, 2022). Esta noción emerge como resultado de un discurso según el cual el grupo dominante (nosotros) construye otros grupos dominados (ellos). Esta distinción conlleva una estigmatización de la diferencia y, consecuentemente, el establecimiento de un escenario de potencial discriminación (Staskaz, 2008) a partir de posturas etnocentristas en ambos lados. De este modo, tanto el grupo dominador como el dominado se definen de manera bidireccional (Shi, 2017) y según rasgos identitarios simplistas, otorgando al otro una identidad basada en confusos e instrumentalistas estereotipos. En China, se expresan mediante términos que definen a las personas extranjeras como “modernas, civilizadas y avanzadas” (Lan, 2022) a la vez que “poco confiables, agresivas, peligrosas e incluso amenazadoras” (Liu, 2022). En el lenguaje, estructuras reveladoras de dicha *otredad* tales como “*nimen waiguoren*” (vosotras, las personas extranjeras) y “*women zhonguoren*” (nosotras, las personas chinas) son de uso habitual entre la población general (Henry, 2013; Liu, 2022). Si bien, bajo la perspectiva china, estas verbalizaciones no revisten de carácter dañino ni implican discriminación (Liu y Self, 2020), son percibidas por algunos extranjeros como discursos y comportamientos exclusorios (Liu, 2022). Por añadidura, las dificultades asociadas con cuestiones culturales, lingüísticas, sociales y de propia actitud de las personas extranjeras, quienes frecuentemente optan por desenvolverse en mayor o menor medida en entornos burbuja donde no se les exige ningún tipo de integración o conocimiento de la cultura o la lengua (Zhang, Harzing y Xuejiao Fan, 2017), desembocan en una creencia compartida entre ciudadanos chinos y extranjeros acerca de la imposibilidad de lograr una integración significativa en el país (Camenisch, 2022; Liu, 2022), reforzando dicha *otredad*. Lejos de aminorarse con la globalidad, estas dinámicas se han consolidado con la continua llegada de personas extranjeras en los últimos años (Farrer, 2019).

Este particular posicionamiento tanto a nivel profesional como personal dificulta hacer aseveraciones acerca de la ubicación de los docentes de lenguas extranjeras en China dentro del espectro del privilegio y la precariedad (Leung y Yip, 2020; Lan, 2022). Tal y como apunta la literatura, su condición de natividad es un arma de doble filo: por una parte, les reporta indudables beneficios; por otra, los roles que desempeñan y su participación e implicación real en los puestos de trabajo hacen que perciban ser contratados solo por dicha condición, no por su calidad docente (Shi, 2017). Ello implica que sean ellos mismos quienes pongan en duda su legítima membresía a la institución a la cual pertenecen y cuestionen su consideración como docentes “reales” (Leung y Yip, 2020; Shi, 2017; Trent, 2012) dentro de este sistema. Esta realidad expone las tensiones entre las identidades reivindicadas y las identidades asignadas (Varghese et al., 2005) y demuestra la relevancia de la práctica profesional y de la presencia o ausencia de

agencia como factores mediadores cruciales en el proceso de formación de identidad del profesor.

3. EL ESTUDIO

La realidad del docente nativo de lenguas en la comunidad de práctica en China es conflictiva y ambivalente. Sus características influyen en su práctica profesional, en la construcción de su identidad y en el moldeo de sus aspiraciones personales y profesionales. Hasta la fecha, no existe ningún estudio que arroje luz acerca de dichas complejidades en el entorno de la enseñanza de ELE, siendo únicamente descritos y de manera escueta y tangencial sus roles en estudios con objetivos distintos (de la Fuente Cobas y Wei, 2020). Esta falta de información refuerza, de manera preocupante, el desconocimiento y la estereotipación acerca del docente extranjero y del binomio "docente nativo-no nativo", prácticas que simplifican en exceso su realidad y complejidad identitaria e imposibilitan el entendimiento de las características de su práctica laboral (Sánchez-Martin, 2020). Con este estudio, se da voz a las experiencias del docente nativo mediante una perspectiva integrada que entiende su identidad en la comunidad de estudio a través de la articulación verbal de su actividad profesional mediante el discurso (Trent, 2012). Asimismo, permite comprender mejor las prácticas docentes, tomas de decisiones y desarrollo emocional del profesor de ELE en China. Se guía con las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las características identitarias de la membresía de los docentes nativos de ELE en las comunidades de práctica de las universidades públicas chinas?
2. ¿Cómo experimentan esta membresía los docentes nativos de ELE?

3.1. Método

La investigación se llevó a cabo mediante una investigación fenomenográfica, el objetivo de la cual reside en discernir las diferentes maneras de entender un fenómeno determinado (Hajar, 2021). Entendido fenómeno como "la combinación de las diferentes maneras en las que un aspecto del mundo es concebido o percibido por un grupo de individuo" (Bruce, 1999, p. 135), en el caso de esta investigación hace referencia al entendimiento y experimentación de la membresía por parte de los profesores nativos de ELE en su comunidad de práctica, tratándose de un método idóneo en ámbitos en los cuales las concepciones de los participantes se ven altamente condicionadas por el entorno donde se desarrollan.

Desde un punto de vista de conceptualización teórica, se concibe como un método de investigación de perspectiva de segundo orden, esto es, un método que usa las ideas de las personas respecto al mundo como elementos para realizar afirmaciones sobre dichas ideas, de manera opuesta a aquello que sucede con perspectivas de primer orden, en las cuales es el investigador quien usa sus propias ideas para marcar el sentido de sus afirmaciones (Marton, 2004). Así, se trata de una ontología en la cual la realidad existe a partir del modo en el cual un individuo la concibe.

La elección de esta metodología se justifica debido a la estrecha relación entre el desarrollo del fenómeno a través de la conciencia de los individuos en función de las características de su entorno, algo que impide el abordaje de la

cuestión desde visiones dualistas objetivas/subjetivas, siendo preferible un abordaje que ubique en el centro el mundo experimentado por los participantes y su conciencia acerca del fenómeno de estudio. De este modo, una fenomenografía permite mantener la vinculación entre el sujeto (el docente) y el objeto (sus percepciones acerca de la comunidad de práctica). Debido a que esta metodología prioriza la profundidad del análisis por encima de la cantidad de repeticiones del fenómeno observado, valores como la representatividad estadística quedan fuera del ámbito de estudio.

3.2 Participantes

El estudio se realizó con ocho docentes de español nativos dentro de un rango de edad entre los 25 a los 45 años (Tabla 1). Todos los informantes se desempeñaban profesionalmente en universidades públicas chinas. Se eligió este tipo de centro por ser aquel que concentra el mayor número de docentes nativos de ELE en China y por su homogeneidad en cuanto a sus programas de filología hispánica, objetivos pedagógicos —estandarizados a nivel nacional— y enfoques institucionales hacia los profesores extranjeros (de la Fuente Cobas y Wei, 2020). Dos eran de género femenino y seis, masculino. Resulta destacable, asimismo, que solo uno de los participantes contaba con experiencia previa docente relevante en entornos universitarios reglados en otros países. Si bien la muestra podría haberse ampliado con más docentes de género masculino y origen español, abundantes en el contexto de estudio, se optó por no incrementar el número de participantes por dos motivos. En primer lugar, por no reducir la visibilidad de los informantes de características demográficas diferentes a las del grupo más representado. En segundo lugar, por considerar el investigador que la saturación teórica exigida por el método (ver 3.3) ya se había alcanzado a partir de la octava entrevista.

Nombre	Género	Nacionalidad	Formación	Especialización aparte de máster en ELE	Años en China
David	Masc.	ESP	Máster	Fil. Hispánica	13
Ignacio	Masc.	ESP	Máster	Asia Oriental	6
Pablo	Masc.	ESP	Máster	Asia Oriental	6
Jesús	Masc.	ESP	Máster	Fil. Hispánica	7
Noelia	Fem.	ESP	Doctoranda	Fil. Hispánica	½
Victoria	Fem.	COL	Máster	Rel. Inter.	½
Julio	Masc.	URU	Doctorando	Fil. Hispánica	12
Damián	Masc.	MEX	Máster	Fil. Hispánica	9

Tabla 1. Perfil de los participantes

3.3 Instrumentos, procedimientos y manipulación de datos

La recolección de datos se llevó a cabo a través de entrevistas en línea semi-estructuradas de 45 minutos en las cuales el entrevistador, debido a la naturaleza dialógica del método (Félix, 2009), tenía conocimientos sobre las características generales de las comunidades de práctica en las cuales se desarrollaban los participantes. Por este motivo, cuando se consideró que las respuestas obtenidas habían alcanzado la saturación teórica esperada, esto es, cuando el entrevistador consideró que ya habían aparecido las principales categorías de análisis y que la inclusión de nuevos entrevistados no aportaría valor adicional al estudio, se consideró el procedimiento de recolección de datos terminado.

En la entrevista, se conceptualizó al participante como un informante más que como un entrevistado (Bruce, 1999), permitiéndole un importante grado de libertad para expresar sus percepciones acerca del fenómeno de estudio y adoptando la anteriormente mencionada perspectiva de segundo grado, evitando en la medida de lo posible con ello imponer ideas preconcebidas, ideas personales y el uso de preguntas cerradas (Hajar, 2021). Se asignó un pseudónimo a cada uno de los participantes, quienes dieron consentimiento oral para la grabación de la entrevista y uso posterior de la transcripción con finalidades de investigación.

Una vez transcritas las entrevistas, se realizó un análisis temático en el cual el investigador extrajo 13 temáticas principales (expectativas profesionales, libertad en el aula, otredad, praxis comparada, adaptación fuera del aula, entorno burbuja, privilegios, aspectos negativos, identidad profesional, roles, relaciones con otros, expectativas de la comunidad, características únicas de China y membresía al grupo). Para cerciorarse de la validez del proceso, un analista externo llevó a cabo un análisis paralelo en el cual propuso 15 temáticas, alcanzando un acuerdo con el investigador principal del 77% (10/15). Tras solventar discrepancias acerca de sus nomenclaturas, ambos analistas mantuvieron 10 temáticas consideradas coincidentes. A continuación, se estudiaron las ocho temáticas restantes de forma independiente. Mediante agrupación y descarte, cada investigador creó dos y tres temáticas nuevas respectivamente, alcanzándose de manera global un acuerdo parcial del 66% (2/3). De manera acumulativa, el acuerdo total tras discusión en ambas fases fue del 92% (10/10 más 2/3, esto es, 12/13), considerado suficiente para otorgar confiabilidad al proceso (Braun y Clarke, 2006). De este modo, las temáticas finales establecidas fueron las siguientes: expectativas profesionales, agencia, posicionamiento, praxis comparada, expectativas de los otros miembros, relaciones interpersonales, tipos de membresía a la comunidad, roles docentes, roles imaginados, privilegio y precariedad, lengua y adaptación, excepcionalidad china y fuera del aula. Posteriormente, se redujo el número de temáticas mediante una nueva reagrupación con el objetivo de priorizar la información pertinente para responder las preguntas de investigación y permitir una organización coherente y consistente de la información recolectada. Finalmente, las temáticas definitivas para responder las preguntas de investigación se redujeron a siete, que comprenden cada uno de los epígrafes de los resultados.

4. RESULTADOS

4.1 Autoposicionamiento y roles en la comunidad de práctica

En el inicio de la entrevista, se preguntó a los participantes que definieran, en pocas palabras, su posición laboral. Cuatro de los participantes se categorizan profesionalmente como "lectores" y dos de ellos como "profesor". Dos de los participantes se denominan "wajijiao", el término chino usado por la comunidad de práctica para designar a los profesores extranjeros, de traducción literal "profesor de fuera, del extranjero". Ignacio, aparte de lector, se categoriza también como "animador cultural" a pesar de su formación como experto en Asia Oriental y docencia de segundas lenguas. Pablo, a su vez, dice sentirse "más como un profesor de una escuela de lenguas que un profesor universitario debido a las características del plan docente."

Para comprender mejor la naturaleza de estas autocategorizaciones, resulta necesario profundizar en las visiones de los profesores de lo que debería ser la docencia en facultades de filología. En este sentido, Pablo (1) —el único con experiencia previa en docencia universitaria fuera de China— y Jesús (2) describen de manera contrastiva el entorno donde se formaron en los siguientes términos:

- (1) *Aquí todo es peculiar. En una universidad europea, creo que todo sería más exigente, se nos requeriría mucha más teoría y menos práctica. En España, por ejemplo, se profundiza mucho más que aquí.*
- (2) *En otro país se me pediría mucha más involucración, quizás hacer más tareas administrativas, aquí no las hago. No sé si lo de aquí es único, pero sí que creo que los niveles de exigencia docente cuando yo estudiaba en España eran mucho mayores. A veces pienso que mi presencia aquí, más que nada, es simbólica.*

Respecto a sus responsabilidades laborales, ya apuntadas por Jesús en el fragmento anterior, todos ellos destacan el componente docente como elemento central de sus tareas, centrándose en asignaturas relacionadas, mayormente, con la comunicación y la cultura. Ignacio y Noelia emplean la locución “asignaturas maría” para definir el tipo de asignaturas que imparten, término usado en España para definir aquellas no troncales y de importancia secundaria en la formación de los estudiantes, añadiendo el primero “que las asignaturas que doy no son importantes.” Paralelamente, muchos de ellos enfatizan sus labores de supervisión de TFG y colaboración en actividades extracurriculares (rincones de español, colaboración en la supervisión de traducciones y exámenes, eventos culturales), pero en ninguno de los casos los informantes expresan llevar a cabo tareas administrativas, participar asiduamente en reuniones —temática recurrente— o implicarse en el funcionamiento interno de los departamentos a los cuales pertenecen. Jesús (3) lo resume en los siguientes términos:

- (3) *He dado algo de gramática, pero principalmente hago clases de cultura, cosas audiovisuales, clases de audición y conversación, escritura, análisis de prensa... pero solo comunicación, no hago nada más. Solo subo notas, todo lo otro lo llevan otras personas, nada administrativo. Nunca voy a reuniones.*

4.2 Expectativas de la comunidad de práctica

Desde un punto de vista pedagógico, todos los participantes perciben la necesidad de implementar un enfoque comunicativo como parte de las expectativas institucionales, de compañeros de trabajo y de alumnos. Julio (4) lo expresa de la siguiente manera:

- (4) *De mí se espera que haga practicar a los alumnos, que trabaje la interacción y que sea un contrapeso de la gramática que ven en otras clases.*

Resulta altamente revelador observar cómo los docentes perciben su presencia en el aula más allá del componente pedagógico. En este sentido, los profesores expresan percepciones por parte de los alumnos que incluyen la curiosidad y la capacidad para la creación de atmósferas de trabajo distendidas

(Noelia, 5; David, 6), definiéndose de manera más o menos explícita en comparación con los otros profesores chinos:

- (5) *Me parece que a veces me toman un poco a risa, como si mis clases tuvieran que ser más relajadas, pero al mismo tiempo se emocionan al verme porque soy extranjera, alguien diferente a ellos, así que sus expectativas son seguramente muy altas.*
- (6) *Los alumnos nos ven abiertos, amigables, porque nuestro comportamiento nos predispone a ello, porque somos más relajados. Nuestra clase suele ser más para disfrutarla, al contrario de lo que sucede con las de los profesores chinos, que son más serias.*

Al ser preguntados de manera explícita si las expectativas de los alumnos respecto a los profesores nativos son parecidas a aquellas respecto a los profesores chinos, Victoria (7) se expresa estigmatizando la diferencia según los patrones habituales de un entorno de otredad, verbalización similar a la de Jesús (8), quien reivindica la diferencia en las exigencias en términos de "realidad" (Trent, 2012):

- (7) *Los profesores chinos enseñan las clases más complicadas... Ellos, además, son más serios. Yo soy más amable, me gusta el trato personal, dialogar, me siento menos cohibida en clase, con más libertad. Los chinos tienen otro sistema, más enfocado a la memoria, a la disciplina. En occidente no es así, es más libre; aquí muchas veces los profesores no permiten a los estudiantes expresar sus ideas.*
- (8) *Su manera de enseñar es totalmente diferente, ellos se rigen por normas, siguiendo los materiales de manera estricta, con menos espacio para la creatividad, menos aplicable a la realidad. Mi metodología se adapta más a la clase que tengo, el profesor chino no conecta la clase con la realidad, yo doy una visión más práctica y global, mis clases son más abiertas.*

De manera más o menos directa, la mayoría de los profesores reconocen que muchas de sus percepciones sobre la realidad de los profesores y estudiantes chinos están fundamentadas en prejuicios o estereotipos al manifestar, de manera explícita, un desconocimiento real de los rasgos que definen a sus contrapartes chinas, otra de las características esenciales de los procesos de otredad. Las palabras de Damián (9) e Ignacio (10) reflejan este aspecto:

- (9) *Quizás sea un prejuicio, no lo sé, pero creo que los profesores chinos limitan la participación del alumno en clase, mientras que en las mías mis alumnos están más involucrados. No lo sé.*
- (10) *Siento que soy más cercano a los alumnos que los profesores chinos, pero sinceramente, desconozco totalmente qué hacen los profesores chinos.*

Respecto a las expectativas de los otros miembros de la comunidad de práctica, esto es, estamentos supervisores, directores y administrativos, los participantes manifiestan que, más allá de la docencia, los matices entre lo esperado por parte de profesores locales y extranjeros son numerosos. Además, surge de nuevo la no participación en reuniones como elemento moldeador de las

características de la membresía en la comunidad práctica (Julio, 11; Jesús, 12; Damián, 13):

- (11) *Luego están los exámenes, que son básicos, y son ellos [los profesores chinos] quienes los preparan para ellos [los exámenes], así que su nivel de responsabilidad es distinto.*
- (12) *A nosotros, se nos exige mucho menos, pero no sé muy bien porque no voy a las reuniones, no te sabría decir exactamente qué se les exige.*
- (13) *Se esperan cosas diferentes. A mis colegas chinos siempre se les piden papeles y constancia en su desempeño, son bastante más estrictos con ellos. Nosotros apenas vamos a reuniones.*

4.3. Agencia y propias expectativas

Las percepciones acerca de la agencia determinan las expectativas profesionales de los profesores, parte altamente relevante en la construcción identitaria (Barkhuizen, 2016) del cuerpo docente y reflejada en las posibilidades de desempeñar sus roles en el aula (Campbell, 2012). En este sentido, las respuestas de los informantes se ubican en dos niveles: dentro del aula y fuera de ella. En cuanto al primero, destaca la capacidad total de los profesores para implementar cualquier propuesta pedagógica desde un punto de vista metodológico y de contenidos (Noelia, 14) con la excepción, solamente, de determinadas temáticas (David, 15):

- (14) *Tengo mucha libertad en clase, hago lo que quiero, y esto me encanta. Me dan el título de la asignatura y puedo decir absolutamente todo lo que quiera. Yo me arreglo bastante bien así, aunque quizás me habría gustado tener más información al principio.*
- (15) *Ciertamente hay algunos temas sensibles que mejor no tocar, pero por el resto hago lo que quiero dentro del aula. Llevo más de diez años en este país, he trabajado en diferentes universidades, y no he tenido nunca ningún problema.*

Esta agencia se ve matizada notablemente cuando los participantes reflexionan acerca de la profundidad de los horizontes alcanzables, expresando de manera unánime, de entrada, el deseo de tener más responsabilidades profesionales y la frustración que les supone admitir su inviabilidad. Así, Victoria expresa que "no entiendo por qué no puedo dar otro tipo de asignatura, me gustaría dar clases más difíciles, pero nunca me las dan", mientras que Julio apunta que "no me importaría tener más trabajo, me encantaría poder cambiar cosas del currículo o añadir otros contenidos, pero no se puede". Noelia, que solo estará en China durante un año y describe su estancia como "una aventura", expresa su incomodidad porque "siento que tienen que validarme continuamente, como si no tuviera autonomía, demasiado protegida."

Respecto al margen de crecimiento dentro de las instituciones de las cuales forman parte, todos los profesores menos uno expresan su imposibilidad de manera explícita y tajante, apuntando Victoria que "me resultaría muy difícil de creer que un extranjero fuera director, porque tiene que ser un chino" y Julio que "China me parece muy interesante pero no le veo posibilidades profesionales más allá de lo que estoy haciendo ahora". Jesús apunta que "quizás en otros ámbitos

académicos sea posible, pero como profesor de español es imposible que un extranjero tenga una posición de relevancia académica porque ellos quieren mantener el poder". Solamente Damián ve posibilidades de progresar jerárquicamente en el centro donde trabaja y dentro del entorno de investigación, de conseguir "una posición de profesor asociado, pero diferente de la de los chinos."

Íntimamente relacionadas con esta cuestión aparecen las expectativas profesionales individuales de los profesores, quienes muestran conformidad con la situación en la que se encuentran y no encuentran especialmente atractiva ninguna posibilidad de promoción laboral, incluso si existiera. Solamente Damián y Jesús se distancian de este cierto estancamiento profesional al expresar un vago deseo de desarrollar una carrera investigativa en su departamento, si bien las visiones acerca de las posibilidades de promoción del segundo mencionadas anteriormente hacen que tampoco se muestre especialmente entusiasmado al respecto.

4.4 Relaciones en la comunidad de práctica: la otredad institucionalizada

Todos los informantes manifiestan una relación cordial con el resto de miembros de sus departamentos, si bien los relatos presentan una importante variación en función de las características individuales del docente y su experiencia laboral. Los niveles de colaboración también fluctúan según el informante, si bien la mayoría coincide en apuntar, nuevamente y de manera más o menos explícita, la existencia de dos grandes bloques que condicionan sus dinámicas relacionales: los profesores nativos y los chinos. Noelia (16) incide en la poca comunicación que tiene con otros miembros del departamento, mientras que Jesús (17) remarca la nula comunicación que mantiene con el resto:

(16) *Todo iría mejor si nos coordináramos más, al menos, a mí me gustaría tener más relación con ellos. Y de verdad que lo he intentado, me considero una persona muy social, pero la cosa no fructifica, mis relaciones no prosperan hasta el punto de que me entero de lo que pasa en el departamento a través de los alumnos.*

(17) *No veo a ningún otro profesor [chino] en todo el curso, solamente en la comida de final de semestre.*

El comentario de David (18) apunta hacia una división física entre estos dos grupos, lo cual indica hasta qué punto dicha distancia está pautada institucionalmente:

(18) *No tengo la misma relación con mis colegas chinos que extranjeros porque en mi departamento los profesores extranjeros tenemos nuestro propio despacho, separado, no estamos mezclados, de modo que no hay ningún tipo de comunicación o colaboración... excepto si tengo que dar alguna asignatura compartida, en esos casos sí.*

Pablo (19) y Damián (20) —quien especifica sus características individuales al exponer su visión sobre la cuestión— sí afirman tener muy buenas relaciones dentro del seno del departamento:

(19) *Tengo una gran relación con mis compañeros de departamento y la cooperación fluye sin mayores problemas.*

(20) *Tengo una relación amistosa con todos mis compañeros, con algunos más que otros, pero es que mi esposa también trabaja en el departamento, así que esto seguramente influya.*

El mismo Pablo (21), sin embargo, se expresa de manera muy diferente cuando hace referencia a determinados encuentros a niveles supradepartamentales, recalcando nuevamente una situación de otredad fundamentada en la distinción entre personal en función de la nacionalidad, no de su especialidad:

(21) *Alguna vez nos reúnen a todos los extranjeros de la facultad en unas reuniones que no entiendo muy bien. La verdad, no sé qué necesidad hay de hacer esto, de juntarnos a todos, es que además no tenemos ningún vínculo en común más allá de ser extranjeros. No me gusta nada y trato de evitarlo tanto como sea posible.*

En cuanto a las relaciones con otros componentes de la institución, los participantes manifiestan una relación franca y facilidad de acceso a sus inmediatos superiores, si bien sus interacciones son limitadas.

4.5 Balance emocional

Yuan y Lee (2015) apuntan la importancia de las exigencias emocionales durante el proceso de construcción de la identidad docente. Para determinarlas, se preguntó a los participantes en qué parte del espectro privilegio/precariedad se ubicaban en cuanto a su situación laboral. De manera absoluta, todos los participantes expresaron sentirse privilegiados con su posición docente, justificando sus respuestas a partir de una discriminación positiva respecto a sus compañeros chinos manifestada por una carga laboral inferior, la ausencia de responsabilidades, niveles de exigencia bajos y las diferentes formas de agencia dentro del aula citadas anteriormente. De manera más específica, David y Jesús apuntaron, respectivamente, "que se trata de un entorno en el cual difícilmente se te culpa de nada" y donde "es muy difícil que las cosas te salgan mal". Victoria considera la oportunidad de desempeñarse profesionalmente como docente universitaria a una edad tan joven como "una bendición". Noelia, Ignacio y Julio ponen en valor aspectos materiales relacionados con las condiciones de trabajo como el acceso gratuito a vivienda de alquiler, algo "impensable en mi país de origen" (Ignacio) y "no accesible a los profesores locales." (Noelia)

La manifestación de esta situación de privilegio lleva asociada, nuevamente, la comparación con los roles y responsabilidades de los profesores chinos. Según Noelia, "no viven tan bien como nosotros, porque se hartan de asistir a reuniones sin propósito claro, trabajan los fines de semana y reciben llamadas durante las vacaciones". Julio, de manera parecida, destaca que "los profesores chinos hacen cosas administrativas, tienen que hacer mucho papeleo que nosotros no hacemos, además se les exige traducir nuestras cosas, de modo que tienen trabajo doble."

La mayoría de aspectos negativos asociados con la situación personal verbalizados por los docentes hacen referencia a cuestiones legales poco transparentes, expresando quejas acerca de la corta duración de los contratos. David (22) relata la siguiente experiencia:

(22) *Yo tuve que dejar un trabajo por cuestiones administrativas, porque me dijeron que legalmente no me podían hacer un contrato porque llevaba*

demasiado tiempo en esa institución. Es bastante molesto que esto suceda debido a tu nacionalidad, no a tus capacidades. Si una persona viene a China por poco tiempo, seguramente se siente privilegiado, pero si viene a largo plazo, todo cambia. ¿Qué hubiera pasado si me echan del trabajo teniendo pareja, o una familia? Parece que todo está aquí pensado para que tarde o temprano te acabes yendo.

En el relato de Pablo (23), profesor que manifiesta un importante vínculo con China debido a su formación académica y a sus intereses personales, aparece igualmente esta conflictiva realidad. Así, apunta que:

(23) Los contratos de los profesores extranjeros son diferentes, y mi continuidad nunca está asegurada, lo cual me impide hacer proyectos futuros. Esto hace sentirme diferente y no me gusta.

4.6 Fuera del aula: adaptación e integración

Habida cuenta de que aquello que sucede fuera de la comunidad de práctica repercute también en la construcción de la identidad profesional de sus miembros (Wenger, 1998), resulta necesario destacar, de manera general, las apreciaciones de los participantes en este respecto. De manera conjunta, los participantes manifiestan sentirse adaptados a la vida en China, si bien enfatizan la imposibilidad de sentirse integrados, viéndose categorizados como “extranjeros para siempre” (Shi, 2017). En este sentido, resultan claramente reveladoras estas dos anécdotas de David (24) e Ignacio (25):

(24) Una vez fui a un museo y no me dejaron entrar, no pude comprar entradas porque era extranjero, el sistema no me lo permite. Llevo trece años aquí, esto no ayuda nada, hace que te sientas marginado.

(25) Un día fui a la biblioteca y no me dejaron sacar libros... ¡Era la biblioteca de la universidad y a un profesor no le dejaban sacar libros por ser extranjero! Al final, tuve que hacerlo a través de un profesor chino.

Merece la pena, también, observar cómo en los profesores entrevistados con una alta competencia lingüística en la lengua —Victoria (26) tiene un nivel C1 de chino— o una situación personal aparentemente favorecedora —Damián (27) está casado con una mujer china— también se demuestran visiones pesimistas acerca de la integración en la sociedad de acogida:

(26) Yo estoy adaptada, pero tengo clarísimo que todo esto es temporal porque soy extranjera, no puedo formar parte de ninguna comunidad. Lo he intentado pero socialmente no fluye, no tengo más que puras transacciones, hay como una pared que no puedo cruzar.

(27) Tengo una personalidad algo especial, a veces me dicen que parezco de Shanghái, nunca he estado demasiado cerca de extranjeros ni tengo un círculo de hispanohablantes porque jamás me ha interesado, pero seré siempre un extranjero aquí.

4.7 Aceptación y conflicto en la negociación de la identidad

La mayoría de los informantes cuentan con un amplio bagaje y una dilatada experiencia profesional en China. Si bien en la explicitación de su rol profesional,

en la satisfacción de expectativas o en las relaciones con otros miembros ya existen procesos de negociación de identidad, en este apartado, por su claridad, destacamos las reflexiones acerca del entendimiento de sus perspectivas futuras, contraste y adaptación entre lo esperado y lo encontrado (Yazan, 2017) como indicadores de dicha negociación. Son ejemplo de ello las verbalizaciones de David (28), Ignacio (29) y Julio (30) acerca de la progresión desde un marcado conflicto inicial hasta una aceptación del posicionamiento actual mediado por la recalibración de las expectativas como miembros de la comunidad de práctica:

(28) *Ahora lo entiendo todo y me parece bien. Al principio, mi situación laboral, esta cierta marginación que te comentaba, me molestaba más, pero ahora no tanto, también porque he luchado considerablemente para encontrarle sentido a todo. Claro que me gustaría ser más importante en el departamento, tener más funciones, pero tampoco insistiré mucho más.*

(29) *Esto que te comentaba, tener tan pocas responsabilidades, antes me molestaba mucho, pero me he adaptado bastante bien, sin problemas. Incluso pensé en irme porque no me tomaban en serio. Llegué a China súper motivado pero todo me parecía una broma, me decepcionó bastante pero cambié el chip para no amargarme. Me desmotivaba bastante a nivel profesional porque no me sentía valorado, pero me he acostumbrado y lo disfruto: tengo tiempo libre, me pagan bien y por lo tanto no le voy a dar más vueltas.*

(30) *Aquí hay todo un engranaje político del cual no formamos parte, y debes estar cómodo con esto si quieres trabajar en este país.*

Julio (31), asimismo, relata una anécdota vinculada con un breve periodo que pasó fuera de China que refleja, nuevamente, la aceptación tras conflicto de su realidad identitaria como "el otro" en China:

(31) *Un año, en vacaciones, fuimos a Canadá. Ahí, en la calle, había gente de todo el mundo, nadie era extranjero, ninguna apariencia física significaba nada. Aquí en China esto es impensable. Cuando me llamaban waiguoren² me molestaba bastante; ahora ya lo he aceptado y no pasa nada.*

5. DISCUSIÓN

Los discursos de los participantes acerca de aspectos vinculados con sus experiencias y perspectivas demuestran una importante variabilidad y diversidad como resultado de la interacción entre el contexto laboral y social (Duff, 2019) y sus características individuales, lo cual confirma el carácter complejo, ambivalente, impredecible y multidireccional de la membresía (Yazan, 2017) dentro de la comunidad práctica. Así, aspectos como los horizontes temporales de cada participante en China, sus expectativas y sus experiencias moldean notablemente sus discursos. En este apartado, usando como guía las preguntas de investigación, se ha tratado de unificar aquellos aspectos más representativos de la muestra concernientes al propio entendimiento de las características de su membresía en la comunidad de práctica y su aceptación y legitimación como miembros de la misma, con una mención final respecto a las características individuales de cada participante.

5.1 Características de la membresía en la comunidad de práctica

Los individuos se posicionan de manera discursiva a través de categorías identitarias (Bucholtz y Hall, 2005). En primera instancia, la autocategorización de los informantes ("lectores", "profesores de lengua") no refleja ningún aspecto remarcable en el contexto de estudio. Sin embargo, la mayoría de ellos emplea también términos especificativos para describir su labor ("waijiao" o "profesor extranjero") que encapsulan un autopoicionamiento de carácter marcado dentro de la comunidad de práctica como resultado de una negociación identitaria posterior a su desempeño laboral inicial. El empleo de la terminología propia de la comunidad de práctica por parte de los participantes (Wenger, 1998) para categorizarse refleja su auto-aceptación, en diferentes niveles, como miembros de la comunidad de práctica en la que se circunscriben. Otros participantes tienen la necesidad de usar términos alejados de aquello que considerarían que debería ser un profesor universitario para definir su labor ("animador cultural", "profesor de escuela de lenguas"), lo cual apunta hacia una disonancia entre los roles imaginados y los roles desarrollados tanto como profesores extranjeros como profesionales de la educación. La necesidad de manifestarse en estos términos reflejaría, de este modo, el reconocimiento del desarrollo de unos roles que no se ajustan con su entendimiento de la profesión, característica habitual en profesores extranjeros en China (Stanley, 2013) y que suele propiciar tensiones (Varghese et al. 2005) en el día a día y en la construcción y negociación de la identidad profesional. Por todo ello, se puede decir que los participantes aceptan su carácter diferenciado dentro de la comunidad de práctica pero lamentan desempeñarse en determinadas asignaciones por debajo de sus capacidades.

Más allá de la definición de su posición laboral, todos los participantes verbalizan también su posición marcada a través de la manifiesta pertenencia a un grupo fundamentado por la lógica de la diferencia (Trent, 2012) y que los coloca en una situación de otredad que influye totalmente las características de la práctica profesional (Shi, 2017), tanto dentro como fuera del aula. Tal y como sucede en los estudios existentes con participantes de distinto origen, las características de esta otredad se definen a través de la posesión o no de la nacionalidad china, siendo entendido el profesor chino como "el otro cultural" (Stanley, 2013).

Dentro del aula, esta situación se refleja en las respuestas de los informantes respecto a la reivindicación contrastiva de "la enseñanza de lo real" (Trent, 2012; Yazan, 2017) mediante enfoques comunicativos alejados de memorizaciones, de una preocupación menor por los exámenes (Shi, 2017) y de una gran agencia para la implementación de propuestas pedagógicas que, según sus palabras, resultan más amenas para los alumnos. Resulta necesario remarcar, asimismo, que esta diferenciación propicia la presencia de estereotipaciones propias del modelo de déficit del discurso del estudiante chino como un elemento pasivo, no crítico, que solo memoriza, que no participa y que está sometido a elevados niveles de autoritarismo, tratándose de una posición fundamentada, esencialmente, en posiciones orientalistas (Clark y Gieve, 2006). Este fenómeno, presente de manera manifiesta en la mayoría de los participantes a través de sus opiniones acerca de diferentes miembros de la comunidad de práctica desde un admitido desconocimiento de sus realidades, resulta altamente problemático y requiere una toma de decisiones que reduzca la distancia entre visiones sesgadas y realidad. Fuera del aula, los participantes manifiestan una situación de no-participación (Trent, 2012) en la mayoría de las dinámicas propias de la comunidad de práctica. De manera general, muestran también conformidad ante esta situación o tímidos desacuerdos dentro del contexto de la entrevista, siendo ejemplo de ello la

participación residual o no participación en reuniones, la imposibilidad de hacer cambios significativos en el currículo, de progresar profesionalmente y la desconexión con las dinámicas administrativas/de gestión de sus departamentos.

Estas particulares características de pertenencia a la comunidad de práctica no parecen, de entrada, alineadas con el compromiso, la participación y la imaginación propia de los miembros de las comunidades de práctica (Wenger, 1998). Sin embargo, reflejarían la pertenencia a una subcomunidad de la comunidad de práctica definida por la otredad, con unos roles claramente delimitados y diferentes de los otros miembros no nativos de la comunidad. Así, de acuerdo con las respuestas de la muestra estudiada, el miembro de esta subcategoría correspondería a un profesor con altos niveles de agencia en el aula pero carente de esta fuera de ella, que justifica su compromiso y participación con la comunidad únicamente desde un punto de vista docente (Yazan, 2017) aun siendo responsable de manera esporádica de la realización de actividades paralelas como correcciones de TFG, revisiones de textos o actos culturales que funcionarían como un elemento para reforzar su participación legítima en la comunidad de práctica (Tsui, 2009) dentro de la subcategoría a la cual pertenece.

La literatura existente acerca de la construcción identitaria y membresía en un contexto de manifiesta otredad como China con profesores anglosajones refleja evaluaciones marcadamente más críticas acerca de las características de la membresía en las comunidades de práctica aquí descritas. Si bien, en este estudio, por una parte, la descripción del posicionamiento en la otredad y sus características son esencialmente los mismos que los presentes en la literatura, por otra el énfasis no recae de manera tan rotunda en juicios marcadamente negativos sobre esta situación. En los trabajos de Lan (2022), Liu (2022) y Shi (2017), los informantes definen sus roles como el de "payaso", "caricatura" o "mono blanco", percibiendo una carencia de autoridad, una imposibilidad de "ser un profesor real" y expresando altos niveles de intolerancia a ser estereotipados, al ostracismo laboral, a las estigmatizaciones y a unos discursos categorizados como de rechazo. Así, estas evidencias de conflicto, si bien presentes en algunos de los discursos de los participantes de este estudio, aparecen de manera mucho más atenuada y sin la vehemencia observada en los estudios mencionados, reflejando los docentes de ELE de esta muestra una sensibilidad muy distinta hacia estas circunstancias. Un entendimiento diferente al anglosajón de conceptos como la igualdad, los enfoques a la diversidad o a la diferencia intercultural, y la falta de centralidad en el discurso público de aspectos como la raza, la etnicidad o la natividad en sus culturas de origen podrían estar detrás de estos juicios acerca las características de su pertenencia a la comunidad de práctica.

Por lo que respecta a otros contextos diferentes del chino, la ausencia de estudios de esta índole con docentes tanto de lengua española como de otras lenguas hace difícil establecer paralelismos o comparaciones. Si bien en el contexto de Estados Unidos existen estudios y reflexiones respecto a la otredad en la enseñanza de la lengua española (Quan, 2025), su entorno sociolingüístico y enfoque sociocultural de la cuestión dificultan cualquier comparación. Por otra parte, en Asia Oriental, las posturas de occidentalismo y orientalismo asociadas al colonialismo parecen repetir los patrones citados en esta investigación, si bien solamente se han llevado a cabo con docentes de lengua inglesa (Egitim y García, 2021; Lee, 2023).

5.2 Aceptación y legitimación de la membresía en la comunidad de práctica

Como hemos visto, los informantes muestran, en líneas generales, una aceptación de la realidad identitaria y profesional determinada por la comunidad de práctica donde se desempeñan. Los discursos de todos ellos demuestran, en líneas generales, una negociación exitosa de su identidad profesional al responder de manera satisfactoria a las directrices implícitas y explícitas de la institución respecto a sus roles, responsabilidades y posicionamiento, paso imprescindible para convertirse en miembros aceptados y legítimos de la comunidad de práctica (Holmes y Woodhams, 2013). Del mismo modo, las experiencias de David (27) o Ignacio (28) reflejando desacuerdo, conflicto y aceptación en la negociación de su identidad reflejan su involucración y aceptación de los tabús de la sociedad y moral (Trent, 2012).

Esta aceptación se verbaliza dentro del marco de un admitido privilegio. De este modo, en el caso de los docentes de ELE, una participación restringida en la comunidad de práctica con roles diferentes de lo imaginados inicialmente, con la otredad institucionalizada, con escasas relaciones con otros miembros, con asignaciones docentes aparentemente menos exigentes, con menos responsabilidades que sus contrapartes chinas, con posibilidades de crecimiento profesional limitadas o con marcadas restricciones legales no suponen un conflicto lo suficientemente intenso para cuestionar su posición privilegiada en la comunidad de práctica. Así, en la muestra de este estudio, circunstancias de esta índole, cuya presencia en positivo en comunidades de práctica es entendida como un recurso fundamental para legitimar la membresía de sus miembros (Trent, 2012), no se reflejan en discursos de total desaprobación, articulándose el conflicto —ineludiblemente presente, aunque de manera discreta— como una reivindicación moderada. En contraste, se pone en valor aquello considerado positivo de la no-participación como resultado de la otredad: la reducción de carga laboral, la ausencia de reuniones y de una implicación laboral excesiva, la agencia que todos los participantes manifiestan en cuanto a la docencia y la confianza otorgada por el sistema —si bien algunos de ellos identifican dicha autonomía como un enmascarado desinterés y desidia por su labor—. Este proceso de aceptación y entendimiento de lo que se espera de sus miembros es parte fundamental de la negociación de la identidad dentro de la comunidad de práctica, y resulta clave para desarrollar percepciones positivas acerca de su participación legítima en la misma.

Dado que la identidad se construye en la intersección entre las comunidades de práctica y las características individuales de sus miembros (Yazan y Lindahl, 2020), antes de terminar resulta necesario exponer aquellas principales características individuales que podrían determinar los niveles de aceptación y éxito en las negociaciones identitarias, representadas en los estudios fenomenográficos como atributos del sujeto (Hajar, 2021) en contraposición con el objeto. Así, serían aspectos propios del sujeto sus aspiraciones profesionales, de carácter moderado para todos los participantes de la muestra, y que podrían explicar la ausencia de conflictos importantes ante las numerosas restricciones profesionales presentes en la comunidad de práctica como resultado de los enfoques institucionales. Otra variable individual de interés relacionada con el sujeto sería el dominio de las lenguas del entorno laboral (Duff, 2010; Tsui, 2009), la adquisición de las cuales es considerada una inversión en la identidad presente y futura como parte de la comunidad imaginada (Norton, 2010). Por consiguiente, la adquisición de una competencia comunicativa en chino permitiría el acceso a una serie de recursos simbólicos y materiales que incrementarían el valor del capital social y valor cultural (Li y Li, 2020) de sus miembros, y por ende moldearía las características de su membresía. En el presente estudio, sin embargo, los dos

participantes cuya competencia comunicativa en chino les permite desenvolverse de manera autónoma en la comunidad de práctica —Pablo y Victoria— apuntan su poca relevancia en cuanto a factor que les permitiera desarrollar una membresía distinta de la que la comunidad de práctica les otorga. Ello pone de manifiesto, nuevamente, la percepción según la cual la diferenciación entre ambos grupos se da por nacionalidad (Lan, 2022), constructo que en este caso encapsula también toda la experiencia vivencial de ser chino en la China Continental. En cuanto a la importancia del capital cultural individual relacionado con China, los dos profesores con formación universitaria específica acerca del país muestran una conflictividad muy distinta en sus procesos de aceptación en la comunidad de práctica. Si bien uno de ellos, Ignacio, es altamente vehemente ante múltiples aspectos, habiéndose planteado dejar el país, Pablo relata sus conflictos de manera mucho más calmada, dándoles prácticamente categoría de anécdota. En cuanto a la duración de su bagaje como miembros de comunidades de práctica en China, no se observa gran diferencia entre las dos participantes con menos experiencia, en proceso de participación periférica legítima (Yazan, 2017), y aquellos que cuentan con más años como profesores de ELE en China. Estas dos participantes, las únicas de género femenino, no explicitan tampoco aspectos vinculados al género como elementos definitorios de sus procesos de construcción identitaria en su comunidad de práctica. Todos estos aspectos reflejan la complejidad a la hora de hipotetizar las características de los procesos de aceptación y legitimidad en una comunidad de práctica cuando los factores individuales entran en juego.

6. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Un primer aspecto a tener en cuenta respecto a las características de la muestra es la falta de diversidad, a pesar de que los escasos datos disponibles en cuanto a las características de la población nativa docente de ELE en China apuntan a una distribución semejante a la de la muestra (Algué-Sala, 2023). Resulta necesario, asimismo, tener en cuenta que todos los participantes se encuentran trabajando en China, en su mayoría por muchos años, lo cual podría reflejar también un sesgo poblacional hacia aquellos que mejor se han adaptado al entorno, invisibilizando aquellos cuyos procesos de inclusión a la comunidad de práctica no han resultado exitosos. También es necesario remarcar que los profesores con una trayectoria más dilatada en el país sean todos de género masculino, en contraposición con los de género femenino, cuya estancia es inferior a un año y una de ellas planea su marcha por cuestiones académicas y profesionales.

Desde un punto de vista del investigador, es necesario recalcar que esta tipología de estudios está sometida al sesgo del investigador (Shi, 2017), cuya experiencia en el contexto de estudio es abundante y, al igual que los participantes, construye su discurso a partir del entendimiento del fenómeno fundamentado en sus experiencias y perspectivas culturales sobre la cuestión.

7. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES PRÁCTICAS

En esta investigación se exponen las características de la membresía de los profesores nativos de ELE en China como parte de un subgrupo dentro de la comunidad de práctica definido por la nacionalidad extranjera, lo cual determina sus características de su pertenencia. El enfoque fenomenográfico ha permitido visualizar los principales rasgos de este subgrupo y la aceptación de la identidad

construida dentro de la comunidad de práctica a pesar de la conflictividad presente en los procesos de construcción y negociación identitarias.

Los hallazgos de este estudio no solo permiten poner de relieve la importancia de todos los aspectos vinculados con los procesos reflexivos de los profesores para la creación de su identidad a través de sus experiencias vitales, sino que ofrecen un marco de referencia para que aquellos miembros de comunidades de práctica parecidas puedan reinterpretar, reflexionar y mejorar sus prácticas profesionales y bienestar personal (Yuan y Lee, 2015).

Desde un prisma realista, y por razones culturales, políticas y del propio sistema educativo, la implementación de propuestas marcadamente ambiciosas dirigidas a reducir los aspectos conflictivos asociados a la otredad observada en este estudio resulta complicada. Aun así, existe espacio para atenuar las consecuencias negativas derivadas de esta realidad.

Desde un punto de vista simbólico, la reducción del uso del término waijiao para referirse a la figura del profesor nativo, ampliamente extendido en la comunidad educativa tanto de manera informal como en documentos internos, repercutiría en una percepción más inclusiva del profesor nativo como un miembro más de la comunidad de práctica.

Desde un punto de vista práctico, sería adecuado que las instituciones universitarias chinas propiciaran un mejor conocimiento a los profesores nativos del entorno en el que se desenvuelven con sesiones de orientación mixtas, más periodicidad en sus interacciones y mecanismos de transmisión de la información más efectivos. Habida cuenta de que la mayoría de los informantes de este estudio manifiestan no saber, exactamente, en qué tareas se desempeñan o cómo son las praxis laborales de sus contrapartes chinas, la observación de sus clases se presume como una medida idónea para reducir la estereotipación de la diferencia. Asimismo, fomentar una involucración mayor de los profesores nativos en aspectos académicos permitiría reducir la notable distancia presente entre los roles que ejercen y aquellos que imaginan como docentes. En este sentido, la colaboración en la impartición de aquellas asignaturas que así lo permitieran se presume como otra medida adecuada para reducir la percepción de otredad generada por el contexto.

Para completar las diferentes perspectivas para el estudio de este fenómeno, son necesarias futuras investigaciones con el foco ubicado en el resto de los miembros de la comunidad y su experimentación del fenómeno aquí descrito respecto al subgrupo de profesores nativos. Asimismo, sería conveniente extender esta tipología de estudio a contextos educativos y culturales diferentes donde la otredad también sea manifiesta.

NOTAS

1. En este estudio, debido a las características del contexto, los términos "docente extranjero" y "docente nativo" se consideran sinónimos.
2. Extranjero en chino.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Algué-Sala, L. (2023). Análisis de necesidades para un curso de variación lingüística dirigido a estudiantes de ELE. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras= International Journal of Foreign Languages*, (19), 68-88.
- Barkhuizen, G. (2016). Narrative approaches to exploring language, identity and power in language teacher education. *RELC journal*, 47(1), 25-42. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/0033688216631222>
- Block, D. (2014). *Second language identities*. (1st ed.). Bloomsbury Publishing.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. DOI: <https://omsorgsforskning.brage.unit.no/omsorgsforskningxmlui/bitstream/handle/11250/3094408/Braun.pdf?sequence=1>
- Bruce, C. (1999). Workplace experiences of information literacy. *International journal of information management*, 19(1), 33-47. DOI: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0268401298000450>
- Camenisch, A. (2022). Middling whiteness: The shifting positionalities of Europeans in China. *Ethnicities*, 22(1), 128-145. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/14687968211058014>
- Campbell, E. (2012). Teacher agency in curriculum contexts. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 183-190. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/j.1467-873X.2012.00593.x>
- Clark, R., y Gieve, S. (2006). On the discursive construction of "the Chinese learner". *Language, culture and curriculum*, 19(1), 54-73. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07908310608668754>
- Duff, P. (2019). Social dimensions and processes in second language acquisition: Multilingual socialization in transnational contexts. *The Modern Language Journal*, 103, 6-22. DOI: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/modl.12534>
- Egitim, S., & Garcia, T. (2021). Japanese University Students' Perceptions of Foreign English Teachers. *English Language Teaching*, 14(5), 13-22. DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1296335.pdf>
- Felix, A. (2009). The adult heritage Spanish speaker in the foreign language classroom: A phenomenography. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(2), 145-162. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09518390802703414>
- Freeman, D. (2016). *Educating second language teachers*. Oxford University Press.
- Farrer, J. (2019). Culinary globalization from above and below: Culinary migrants in urban place making in Shanghai. *Destination China: Immigration to China in the Post-Reform Era*, 175-199. DOI: https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-54433-9_8
- Fraiberg, S., Wang, X., & You, X. (2017). *Inventing the world grant university: Chinese international students' mobilities, literacies, and identities*. University Press of Colorado.
- Hajar, A. (2021). Theoretical foundations of phenomenography: a critical review. *Higher Education Research & Development*, 40(7), 1421-1436. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360.2020.1833844>
- Holmes, J., & Woodhams, J. (2013). Building interaction: The role of talk in joining a community of practice. *Discourse & Communication*, 7(3), 275-298. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1750481313494500>
- Henry, E. (2013). Emissaries of the Modern: The Foreign Teacher in Urban China. *City & Society*, 25(2), 216-234. DOI: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/ciso.12017>
- Lan, S. (2022). Between privileges and precariousness: Remaking whiteness in China's teaching English as a second language industry. *American Anthropologist*, 124(1),

- 118-129. DOI:
<https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/aman.13657>
- Lee, C. H. (2023). Exoticism of the "Other": (Mis) Representations of Culture in English Textbooks in Korea. *English Teaching*, 78(4), 191-218.
DOI: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1414693.pdf>
- Leonard, P. (2019). "Devils" or "superstars"? Making English language teachers in China. *Destination China: Immigration to China in the post-reform era*, 147-172. DOI:
https://link.springer.com/chapter/10.1057/978-1-137-54433-9_7
- Leung, A., y Yip, T. (2020). Identity Struggle and Experiences of NESTs Living and Teaching Abroad. En B. Yazan y K. Lindahl (Eds.), *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work* (pp. 169-187). Routledge
- Li, C., y Li, W. (2020). Learner identity in Chinese as a foreign/second language education: a critical review. *Frontiers of Education in China*, 15, 73-98.
- Liu, Y. (2022). Narrating Chinese Occidentalism: American Migrants' Experiences of Everyday Otherness in China. *SAGE Open*, 12(3), 21582440221116332. DOI:
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11516-020-0004-x>
- Liu, Y., y Xu, Y. (2013). The trajectory of learning in a teacher community of practice: A narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. *Research papers in Education*, 28(2), 176-195. DOI:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2011.610899>
- Liu, Y., y Self, C. (2020). Laowai as a discourse of othering: Unnoticed stereotyping of American expatriates in mainland China. *Identities*, 27(4), 462-480. DOI:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1070289X.2019.1589158>
- Marton, F. (2004). Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. *Qualitative research in education* (pp. 141-161). Routledge.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. En A. Burns y J. Richards (Eds.), *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education* (pp. 172-181). Cambridge University Press.
- Norton, B. (2010). Language and identity. *Sociolinguistics and language education*, 23(3), 349-369. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781847692849-015>
- Quan, T. (2025). "You teach Spanish?": Reflections on language, identity, and (il) legitimacy. En Schwartz A., Magaña D., Grammon D., Loza S, Aquí se habla: Centering the Local and Personal in Spanish Language Education (pp. 257-272). De Gruyter.
- Sánchez-Martín, C. (2020). Repurposing Identity Reconstruction as Transformative Pedagogy. En Yazan B. y Lindahl K. (Eds.), *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work* (pp. 13-31). Routledge.
- Sang, Y. (2022). Research of language teacher identity: Status quo and future directions. *RELC Journal*, 53(3), 731-738. DOI:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688220961567>
- Shi, L. (2017). Two expatriate English instructors in China: Their experiences, and perspectives of local students and teachers. *Canadian Modern Language Review*, 73(1), 1-23. DOI: <https://www.utpjournals.press/doi/abs/10.3138/cmlr.3086>
- Stanley, P. (2013). A critical ethnography of 'Westerners' teaching English in China: Shanghai in Shanghai. Routledge.
- Staszak, J. (2008). Other/otherness. *International encyclopedia of human geography*, 8, 43-47.
- Tavakoli, P. (2015). Connecting research and practice in TESOL: A community of practice perspective. *RELC Journal*, 46(1), 37-52. DOI:
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0033688215572005>
- Trent, J. (2012). The discursive positioning of teachers: Native-speaking English teachers and educational discourse in Hong Kong. *Tesol Quarterly*, 46(1), 104-126. DOI:
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/tesq.1>

- Tsui, A. (2009). Sociocultural theories of learning revisited. En A. Tsui, G. Edwards y F. Lopez-Real (Eds.), *Learning in school-university partnership: Sociocultural perspectives* (pp. 151-163). New York, NY: Routledge.
- Varghese, M., Morgan, B., Johnston, B., y Johnson, K. A. (2005). Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond. *Journal of language, Identity, and Education*, 4(1), 21-44. DOI:
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327701jlie0401_2
- Wang, B., y Chen, J. (2021). Emotions and migration aspirations: Western scholars in China and the navigation of aspirational possibilities. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 47(15), 3437-3454. DOI:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1369183X.2020.1764841>
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), 2-3.
- Yazan, B., y Lindahl, K. (Eds.). (2020). Language Teacher Learning and Practice as Identity Work (pp. 1-10). En A. Leung y T. Yip (Eds.), *Language teacher identity in TESOL: Teacher education and practice as identity work*. Routledge.
- Yuan, R., y Lee, I. (2015). The cognitive, social and emotional processes of teacher identity construction in a pre-service teacher education programme. *Research Papers in Education*, 30(4), 469-491. DOI:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02671522.2014.932830>
- Zhang, L., Harzing, A. y Fan, S. (2017). *Managing expatriates in China: A language and identity perspective*. Springer.