

## **El tiempo en la narración de experiencias: un estudio de caso único de la decisión de una mujer de no abandonar su carrera académica**

**Pilar Diez Yensen<sup>1</sup>, Jaime Fauré Niños<sup>2\*</sup>**

### **Resumen**

Este artículo explora cómo la manera en que las mujeres incorporan el tiempo en las narraciones de sus experiencias influye en su decisión de no abandonar sus carreras académicas. A través de un estudio de caso único de una estudiante doctoral embarazada que enfrentó la muerte repentina de su madre, documentamos dos formas diferentes de incorporar el tiempo en las narraciones. La primera implica detener el tiempo, lo que crea un punto de quiebre en la continuidad de los acontecimientos vitales. La segunda involucra restaurar el tiempo, lo que ayuda a reparar la continuidad quebrada. Los datos fueron recolectados mediante una narrativa autobiográfica y analizados combinando análisis de contenido y semiótico. Los resultados sugieren que estas formas de incorporar el tiempo en las narraciones de experiencias permiten que éstas operen como herramientas culturales que fortalecen la reflexión y la agencia de las mujeres en situaciones complejas, contribuyendo a su decisión de continuar con la formación académica.

**Palabras clave:** Narraciones de experiencias, tiempo, enseñanza de las ciencias, brechas de género

*1*Universidad Alberto Hurtado

*2*Universidad Andrés Bello

[prdiez@uahurtado.cl](mailto:prdiez@uahurtado.cl), [j.faurek@gmail.com](mailto:j.faurek@gmail.com)

## **Time in experience narration: A unique case study of one woman's decision not to abandon her academic career**

### **Abstract**

This article explores how the way women incorporate time into their narratives of experiences influences their decision not to abandon their academic careers. Through a unique case study of a pregnant doctoral student who faced the sudden death of her mother, we document two different ways of incorporating time into the narrative. The first involves stopping time, which creates a point of stillness in the continuity of life events. The second involves restoring time, which helps to repair the broken continuity. Data were collected through an autobiographical narrative and analyzers combining content and semiotic analysis. The results suggest that these ways of incorporating time into experience narratives allow them to operate as cultural tools that strengthen women's reflection and agency in complex situations, contributing to their decision to continue their academic training.

**Keywords:** Narratives of experience, time, academic identity

## 1. Introducción

Desde hace varios años, se libra en el mundo una importante lucha por reducir la brecha de género que existe en el área de las ciencias (p. ej. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017; Harding, 1997). Por ejemplo, en Chile, aunque los indicadores muestran que la cantidad de mujeres que se dedican a tareas académicas en las universidades ha aumentado de manera sostenida en el tiempo, también muestran que siguen enfrentando numerosas dificultades durante su camino (Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica [CONICYT], 2018). Por lo tanto, visibilizar, discutir y crear propuestas que ayuden a facilitar su formación, su inserción laboral y su desempeño en las universidades sigue siendo prioritario, especialmente en el campo específico de la enseñanza de las ciencias y la matemática. El número monográfico en el que se enmarca este trabajo apunta en esta dirección y, en él, nosotras hemos querido participar mostrando un análisis sobre la influencia que el tiempo incorporado en las narraciones de experiencias puede llegar a tener en la decisión de las mujeres de no abandonar sus carreras académicas. Como intentaremos argumentar a lo largo de este trabajo, orientar a las mujeres a narrar experiencias que reduzcan su probabilidad de abandonar puede contribuir de manera significativa en acortar la brecha de género.

### *Las tuberías con fugas*

Nuestro punto de partida es la constatación de que en el área de las ciencias las mujeres no sólo abandonan con más frecuencia que los hombres sus procesos formativos (Gómez et al., 2019) y su carrera académica (Frandsen et al., 2020), sino que también enfrentan más dificultades (González & Fernández-Jimeno, 2016). Este fenómeno ha sido capturado mediante la metáfora de una “tubería con fugas” -“*leaky pipeline*”, en inglés (Clark-Blickenstaff, 2005)-, donde la tubería representa la carrera académica que comienza en la escuela y continúa hasta los trabajos más prestigiosos disponibles en el contexto universitario, y las fugas representan las circunstancias que dificultan continuar avanzando. La tubería con fugas es un problema que ha sido reportado en todas, o casi todas, las áreas del conocimiento (Schultz & Stansbury, 2022), y que no sólo afecta a las mujeres, sino también a las minorías raciales y étnicas, así como también a quienes presentan una condición socioeconómica más precaria (Morgan et al., 2022). Es, en última instancia, un problema importante que merece especial atención.

Las fugas de la tubería son provocadas por una constelación múltiple y variada de dificultades a las que cada mujer debe hacer frente en diferentes épocas de su vida. Entre otras dificultades, se ha reportado que las mujeres tienen escasos modelos a seguir, que tienen menos acceso a oportunidades de tutoría y financiamiento, que usualmente se les percibe como menos competentes y brillantes durante su formación, que se espera que lleven a cabo más trabajo de docencia y en comités cuando se convierten en investigadoras, que se les da menos crédito a sus contribuciones en los trabajos en equipo, y que sus publicaciones son menos citadas (Greska, 2023). Por si esto

fuese poco, una dificultad especialmente compleja a la que deben hacer frente es cómo conciliar sus trayectorias profesionales con otros ámbitos de sus vidas (Huopainen & Satama, 2019). Un dato bastante llamativo es que un número considerable de mujeres abandonan su carrera académica durante la etapa de sus estudios doctorales debido a las diferentes presiones que experimentan por asumir de forma simultánea los diferentes roles que la sociedad les exige, como ser esposas o madres (Ivancheva et al., 2019).

Aunque se han implementado numerosas iniciativas que buscan ayudar a las investigadoras en formación a hacer frente a estas múltiples y variadas dificultades -i. e. extensiones de plazo para embarazadas, revisiones ciegas de propuestas y artículos, reparto de becas o flexibilización de los horarios laborales, entre otras (p. ej. Rosa et al., 2020; Meschitti, 2020), a nuestro juicio un aspecto que ha sido poco explorado hasta aquí es cómo dotarlas de herramientas culturales que les permitan aprovecharlas (Miettinen, 2006). Desde el punto de vista constructivista de orientación histórico-cultural que asumimos en este trabajo (Vygotsky, 1962; Coll et al., 2017; Rosa & Valsiner, 2018), las herramientas culturales son objetos -entendidos en un sentido amplio que incluye palabras, personas, cosas, eventos, situaciones, etc.- que al ser utilizados por las personas les ayudan a tomar conciencia y, al mismo tiempo, a tener un mayor control de la manera en que piensan, sienten y actúan al afrontar una situación. Por lo tanto, les pueden ayudar a regular y optimizar tanto su propia actividad como las situaciones que ocurren a su alrededor (Vygotsky, 1962).

Poner el foco en las iniciativas que buscan que las investigadoras en formación se apropien de este tipo de herramientas y puedan utilizarlas a voluntad tiene un beneficio importantísimo, y es que ayudaría a que sean más protagonistas en la construcción de sus propias trayectorias profesionales (Coll, 2013). Después de todo, son ellas quienes deben afrontar las dificultades que aparecen durante su carrera académica, tengan o no tengan a su disposición las condiciones sociomateriales y el apoyo que necesitan. Dicho esto, no debemos caer en el error de asumir que las demás iniciativas que buscan apoyar a las mujeres mejorando sus condiciones importan menos, o no importan. Ninguna persona, por muchas herramientas culturales que tenga a su disposición, puede luchar eternamente contra condiciones sociomateriales adversas. Sin embargo, estamos convencidas de que apropiarse de más y mejores herramientas culturales puede ayudarles a tener un mayor grado de conciencia y control sobre aquello que les ocurre (Rogoff, 1993). Consecuentemente, la clave estaría en encontrar un buen equilibrio entre ayudar a las mujeres a participar en actividades de formación académica con condiciones sociomateriales cada vez mejores, por una parte, y poner a su disposición herramientas culturales potentes que les permitan aprovechar esas condiciones, por otra.

### ***La narración de experiencias***

Una herramienta cultural que las personas utilizan con bastante frecuencia para ser más conscientes y tener un mayor grado de control sobre la manera en que piensan, sienten y actúan es la narración

de sus experiencias (Chávez et al., 2021; Veresov, 2016; Escobar, 2020). Formalmente, la narración de una experiencia puede ser definida como una construcción discursiva que una persona elabora acerca de una o varias situaciones que ha vivido (Engel et al., 2019). Es decir, es una historia en la que algo le ocurre a alguien en un lugar y un momento determinados. Las narraciones de experiencias son fundamentales por su enorme potencial psicológico y educativo. Ya hemos señalado antes que las narraciones juegan un papel importante desde un punto de vista psicológico cuando afirmamos que no sólo ayudan a las personas a tomar consciencia de las situaciones que afrontan, sino que también les permiten controlar, en mayor o menor medida, tanto su propia acción como la acción de los demás. Por ejemplo, este potencial ha sido descrito en numerosas investigaciones previas centradas en cómo la narración de experiencias que son particularmente emotivas, descritas como epifanías (McDonald, 2008) o puntos de quiebre -“*turning points*”, en inglés, p. ej. (Riessmann, 2008)-, no sólo ayuda a las personas a sentir un impacto emocional menos negativo y a tener una sensación de control sobre sus vidas, sino que además les permite entenderse mejor a sí mismas y proyectarse hacia el futuro (Wieslander & Löfgren, 2023). Ahora bien, las narraciones también tienen un gran potencial educativo. Este potencial radica en que, a través de las interacciones, y particularmente a través del diálogo, las personas pueden conocer las experiencias vividas por otros, dar a conocer las propias, reflexionar, ampliar conocimientos y desarrollar tanto la empatía como la identidad (Hammack & Toolis, 2015). Consecuentemente, narrar con otros facilita el desarrollo de habilidades discursivas (Lefstein et al., 2020) y, más importante aún, contribuye tanto a mejorar la calidad de la interpretación de las situaciones afrontadas como al despliegue de actuaciones más responsables (Chávez et al., 2023).

Vale la pena recalcar que, al ser herramientas culturales, las narraciones de experiencias están ancladas a los objetos sociomateriales específicos que las materializan -p. ej. palabras dichas o escritas, imágenes, símbolos- y, por tanto, a las situaciones en las que dichos objetos están distribuidos y que tienen unas características sociales, culturales e históricas específicas (Miettinen, 2006). Esto es importante por dos motivos. El primero es que nos recuerda que narrar a través del habla no es lo mismo que hacerlo a través de la escritura o de otros medios, como la música o el arte. Cada medio ofrece, a quien lo utiliza, un conjunto específico de posibilidades y restricciones de uso que amplían o reducen el potencial psicológico y educativo de las narraciones (Wertsch, 2021). El segundo es que releva que el significado de una narración particular puede variar en función del momento y el lugar en el que es elaborada (Wertsch & Nutsa, 2021). En síntesis, las narraciones de experiencias están intrínsecamente vinculadas a los medios que las materializan y a las condiciones sociales, culturales e históricas en las que dichos medios se encuentran.

Analizar las narraciones de experiencias es una tarea compleja. Si tuviésemos un microscopio imaginario que nos permitiese observar estas narraciones en una escala más pequeña, veríamos un conjunto de posicionamientos con voz (Wertsch, 1993; Hermans, 2001). A través de la enunciación de un posicionamiento con voz, “alguien” formaliza una actitud, una evaluación y un

acento afectivo específico respecto de algo (Larraín & Medina, 2007). Por ejemplo, cuando una mujer que trabaja en tareas académicas dice: "*Yo soy la única mujer, y la secretaria; no hay otras profesoras*", está expresando una actitud y una evaluación específica sobre su trabajo y su rol. Este acto expresivo supone la creación de una posición subjetiva respecto del rol femenino en el espacio académico y, por tanto, de una distancia subjetiva respecto a otras posiciones (Wortham, 2004). En este sentido, los posicionamientos con voz sintetizan la transacción contingente y direccionada que se genera entre una persona y uno o varios elementos de su entorno en un momento determinado. Esto les convierte en la mínima expresión de la "*conciencia hablante*" (Emerson & Holquist, 1981, p. 434).

### *El papel del tiempo en la narración de experiencias*

Ahora bien, si usáramos nuestro microscopio imaginario para mirar las narraciones de experiencias en una escala todavía más pequeña, veríamos que los posicionamientos con voz articulan signos - i. e. palabras, conjuntos de palabras, imágenes, gestos, etc.- que materializan uno o varios significados diversos (Vygotsky, 1962). No tenemos el espacio necesario aquí para explicar con el suficiente grado de detalle los procesos psicológicos y semióticos de carácter fractal que están implicados en la utilización de signos que se articulan como posicionamientos con voz y de posicionamientos con voz que se articulan como narraciones (ver, p. ej. Rosa & Valsiner, 2018; Chávez et al., 2021). Baste decir que, para nosotros, es precisamente en esta última escala donde es posible capturar la textura única y específica de cada experiencia narrada. Esto significa que los signos operan como marcadores o trazos de las características particulares de cada conciencia hablante. En este trabajo asumimos, tomando como referencia algunas de las obras escritas por el lingüista A. J. Greimas (Greimas & Ricoeur, 1989; Greimas, 1989a; Greimas, 1989b), que estos trazos pueden delimitar: (a) actantes, que son aquellas personas, eventos o cosa que desempeñan un papel dentro de la narración; (b) funciones, que corresponden a fuerzas que direccionan y, al mismo tiempo, facilitan o dificultan la acción de los actantes; o (c) investimentos, que son cargas emocionales, ideológicas o simbólicas asignadas a uno o varios actantes. Nuestra hipótesis es que es posible capturar, al menos hasta cierto punto, la influencia que tiene el tiempo en la conciencia y el control de la acción si se analizan cuáles son, y cómo se organizan, los trazos lingüísticos específicos que cada persona incorpora en los posicionamientos con voz enunciados al narrar sus experiencias.

Dentro del conjunto de trazos lingüísticos que componen una narración, aquellos que hacen referencia al tiempo nos parecen particularmente importantes. Después de todo, y parafraseando con libertad a Brockmeier (1995), el tiempo hilvana el resto de los hilos semióticos que componen el tejido de la vida humana. Existen numerosas investigaciones que han explorado el papel que juega el tiempo en las narraciones de experiencias (p. ej. Ruse et al., 2023; Pinto, 2019). De estas investigaciones es posible extraer, al menos, dos ideas generales. La primera es que comúnmente se distingue entre el tiempo de la narración, que corresponde a la secuencia de eventos tal y como

son presentados palabra a palabra por quien lleva a cabo la acción de narrar, y el tiempo narrado, que corresponde a la secuencia temporal de los eventos acontecidos al protagonista de la historia narrada (Ricoeur, 1980). La segunda es que se suele asumir que el tiempo es independiente de la naturaleza y la organización de los demás elementos que componen los posicionamientos con voz y las narraciones (p. ej. Rullmann & Matthewson, 2018). De hecho, hasta ahora la mayoría de las investigaciones disponibles se ha preocupado por identificar y analizar los aspectos léxicos, gramaticales y semánticos del lenguaje que las personas emplean para hablar sobre el tiempo (p. ej. Nakhimovsky, 1988).

Sin embargo, desde el punto de vista que asumimos en este trabajo no es posible separar el tiempo de los demás trazos lingüísticos que componen los posicionamientos con voz y las narraciones. Por el contrario, y como ya afirmamos antes, es precisamente esta conjunción entre los diferentes trazos la que permite comprender mejor la conciencia y la regulación de la acción. Hasta ahora, no hemos podido encontrar estudios que exploren cómo funciona esta conjunción en la práctica, ni mucho menos estudios que exploren la utilidad de esta conjunción para mejorar los procesos vinculados con la formación académica en el área de las ciencias. Por este motivo, en este artículo nos propusimos como objetivo explorar cómo la manera en que las mujeres incorporan el tiempo en las narraciones de sus experiencias puede favorecer procesos de resignificación que inciden en la decisión de sostener sus trayectorias académicas. Para eso, analizamos en profundidad el caso de Rocío, una mujer embarazada que debió decidir si abandonar o no su programa de formación doctoral debido al fallecimiento repentino de su madre.

Estudiar un caso como el de Rocío es necesario para comprender mejor algunos procesos psicológicos y semióticos que están involucrados en la narración de experiencias y, por tanto, en la manera en la que cada persona interpreta las situaciones que afronta y va regulando tanto su acción como la de quienes le rodean. Pensamos que, en el futuro, esto permitiría el diseño y la puesta en marcha de actividades educativas que mejoren tanto la competencia de las mujeres para narrar sus experiencias como su capacidad para utilizarlas en el desarrollo de sus trayectorias profesionales.

En el campo específico de la enseñanza de las ciencias y la matemática, estudiar un caso como el de Rocío permite ampliar la comprensión de los factores que influyen en la permanencia de las mujeres en trayectorias formativas avanzadas, particularmente en programas doctorales (e. g. González et al., 2021). Aun cuando diversas políticas públicas han buscado aumentar la participación femenina en este ámbito, como la recientemente actualizada Política Nacional de Igualdad de Género en Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación (ANID, 2022), se ha señalado que los factores que dificultan la continuidad no se reducen únicamente a barreras materiales o estructurales. Por el contrario, también se relacionan con el modo en que las mujeres significan los acontecimientos que interrumpen o tensionan su continuidad formativa, y con las herramientas culturales que logran movilizar en esos momentos. Desde esta perspectiva, analizar

cómo el tiempo es incorporado en las narraciones de experiencias permite aportar elementos relevantes para el diseño de estrategias pedagógicas más sensibles al género, que reconozcan que la permanencia en programas científicos o matemáticos no solo depende de la provisión de condiciones objetivas, sino también de la posibilidad de sostener una identidad académica en contextos emocionalmente exigentes.

## 2. Método

### *Diseño y participante*

El presente trabajo muestra un estudio de caso único (Yin 2014). Este tipo de estudios son particularmente útiles cuando se desea proporcionar una explicación detallada de un fenómeno o se busca poner a prueba una hipótesis de naturaleza teórica o metodológica en contextos que tienen características distintivas (Harrison et al., 2017). Existen numerosos ejemplos de estudios de caso único con foco teórico o metodológico que han representado un punto de partida para nuevas áreas de investigación (p. ej. Forrest et al., 2019).

En concreto, presentamos el caso de Rocío, una mujer de 36 años que repentinamente debió enfrentarse a la muerte de su madre. Rocío, la segunda de cinco hermanos, nació el año 1987 en una ciudad ubicada al sur de Chile, y allí vivió hasta que terminó su educación escolar. Al terminar, se mudó a la ciudad de Viña del Mar con la intención de estudiar una carrera de pregrado, que completó sin dificultades. En esa época, el padre de Rocío falleció de un infarto. Algunos años después, su madre y sus tres hermanos menores también se mudaron a la ciudad.

Por motivos laborales, Rocío debió mudarse a la capital del país, Santiago. Allí, tuvo distintos trabajos hasta que logró asentarse como encargada de área en un servicio público en el ámbito educativo. Actualmente, sigue desempeñándose en esa función. Entre las tareas que debe llevar a cabo en este trabajo destacan las continuas interacciones con docentes y asistentes de la educación. Debe resolver preguntas y problemas vinculados con aspectos de gestión. Un poco después de empezar a trabajar allí, Rocío decidió matricularse en un programa de formación doctoral adscrito a una universidad privada chilena. Paralelamente, comenzó una relación de pareja.

Cuando Rocío se enteró del accidente que había sufrido su madre se encontraba cursando el segundo año de su formación doctoral y, más específicamente, estaba preparándose para rendir un examen intermedio. Además, había cumplido recientemente cuatro meses de embarazo. La madre de Rocío, una mujer de 67 años que trabajaba en el rubro gastronómico, sufrió un accidente cerebrovascular isquémico. Esto significa que un coágulo bloqueó el flujo sanguíneo a una parte de su cerebro, lo que impidió que el tejido recibiera la suficiente sangre oxigenada.



### ***Producción de información***

La información con la que trabajamos fue obtenida a partir de una narrativa autobiográfica (McLean et al., 2023). Para guiar a Rocío en la elaboración de esta narrativa autobiográfica, o autonarrativa, seguimos los lineamientos prácticos sugeridos por la investigadora Molly Andrews (p. ej. Andrews, 2020). Esto supuso que invitamos a Rocío a formular por sí misma tres preguntas guía que le permitiesen organizar su discurso en capas cada vez más complejas (“¿Cómo viví la muerte de mi madre?”; “¿Cómo viví la muerte de mi madre siendo trabajadora y estudiante doctoral?”; “¿Cómo viví la muerte de mi madre siendo mujer trabajadora, estudiante doctoral y estando embarazada?”). Y, luego, le pedimos que respondiese cada una de estas preguntas por sí sola, sin intervención de otras personas, grabándose a sí misma en formato audio. Una vez formuladas y grabadas estas respuestas, le solicitamos que tomase esta información como punto de partida y escribiese una autonarrativa en la que no sólo relatase los eventos que considerase pertinentes, sino que también pudiese analizarlos críticamente. Esto nos permitió contar con su experiencia de los acontecimientos vividos y, al mismo tiempo, con su interpretación reflexiva de dichos acontecimientos.

La relación entre las investigadoras y Rocío se caracterizó por un vínculo amistoso, aunque no particularmente profundo, lo que favoreció una comunicación fluida, pero sin una cercanía que condicionara sus respuestas. Rocío fue informada con antelación sobre el marco teórico general que orientaba la investigación y sobre los fines académicos del estudio, incluyendo la posibilidad de publicación en revistas científicas. Asimismo, fue invitada a tomar decisiones autónomas respecto del contenido, el tono y la profundidad de su narrativa (Park et al., 2016). Con el fin de minimizar posibles sesgos, se procuró evitar sugerencias interpretativas durante el proceso de producción de información, promoviendo así que su relato emergiera desde su propia perspectiva reflexiva. Este procedimiento buscó resguardar tanto la autenticidad del discurso como el cumplimiento de los principios éticos de la investigación cualitativa narrativa.

### ***Análisis***

El material fue analizado mediante una estrategia que combinó aportes del análisis de contenido (Joffe, 2012) y del análisis semiótico (Clarà, 2015; Greimas, 1983). Más específicamente, nos implicamos en tres fases de análisis.

La primera fase consistió en la búsqueda de segmentos de discurso en los que Rocío narrase su experiencia. Para que un segmento de discurso fuese considerado como una narración de experiencia, debía contener los siguientes elementos: (a) un protagonista, o varios; (b) una acción, o un conjunto de acciones; y (c) un marco espaciotemporal, que podía ser más o menos específico. En esta primera fase, dos asistentes de investigación realizaron de forma independiente una codificación detallada del material (el contraste entre evaluadores arrojó un grado de acuerdo de

$\alpha_1 = .89$ ) y luego se reunieron a revisar sus discrepancias. Si bien estas discrepancias fueron escasas, fueron discutidas hasta quedar resueltas. Este proceso nos permitió identificar 17 narraciones de experiencias claramente diferenciadas del resto del material.

Una vez identificadas las narraciones de experiencias, comenzamos la segunda fase de análisis. En esta segunda fase, los dos asistentes de investigación volvieron a leer en detalle las 17 narraciones de experiencias y las organizaron de acuerdo con su tiempo narrado (Ricoeur, 1980). Esto quiere decir que tomaron como referencia una serie de aspectos léxicos, gramaticales y semánticos del lenguaje que las personas emplean con frecuencia para hablar sobre el tiempo y el espacio (Nakhimovsky, 1988), y agruparon aquellas experiencias que hubiesen tenido lugar en lugares o tiempos similares. Esto nos permitió concluir que las experiencias narradas por Rocío giraron alrededor de dos eventos principales. El primer evento ocurrió el 15 de agosto y fue la llamada en la que se enteró del accidente cerebrovascular de su madre. Por su parte, el segundo evento ocurrió el 10 de septiembre y fue la muerte de su madre en el hospital.

Con estos dos eventos ya identificados comenzamos la tercera fase de análisis. Esta tercera fase consistió en un análisis semiótico de los eventos narrados por Rocío. La versión del análisis semiótico que utilizamos consistió en una interpretación *ad hoc* de aquella elaborada y refinada por Clarà y sus colaboradoras (Clarà, 2015) a partir de las ideas de A. J. Greimas (Greimas, 1983). Desde esta perspectiva, cada experiencia narrada puede ser analizada en tres niveles de distinta profundidad. En un primer nivel, el más superficial, se encuentra el discurso tal y como es observado, mientras que en un tercer nivel, el más profundo, es posible hallar un conjunto de oposiciones entre semas puros. Entre uno y otro, existiría un “arreglo modal”, es decir, una estructura narrativa en la que los semas del nivel más profundo se articulan por actantes relacionados entre sí. Fue precisamente este nivel en el que intentamos analizar los dos eventos narrados por Rocío. Por lo tanto, en la tercera fase de análisis nos implicamos en la tarea de representar los arreglos modales correspondientes y el papel del tiempo en dichos arreglos.

Para representar los arreglos modales utilizamos la nomenclatura que puede observarse en la figura 1.

Tabla 1  
*Representación de los arreglos modales*

Categoría	Contenido
Representación del arreglo modal	$F_1[F(\text{Ágata})-(\text{hace})-[\text{dar}] \rightarrow (\text{Ragnar} \wedge \text{libro} = \backslash \text{entretenido} \backslash)]$
Componentes de la representación	$F_x[F(\text{Actante 1})-(\text{función})-[\text{lexema verbal}] \rightarrow (\text{Actante 2} \wedge \text{Objeto} = \backslash \text{inversión} \backslash)]$
Cómo leer la representación	Ágata cumple la función ( $\rightarrow$ ) de poner en conjunción ( $\wedge$ ) a Enrique con un libro entretenido ( $\backslash \backslash$ ).
Posibles opciones de relaciones básicas entre elementos	$\wedge$ = Conjunción $\vee$ = Conjunción disyuntiva
Posibles opciones de relaciones entre estructuras semánticas básicas	$\vee s$ = Contradicción $+$ = Coexistencia $>$ = Consecuencia

Para representar los arreglos modales, utilizamos una notación particular que facilita la identificación de funciones o acciones -e. g. “hacer”, “poder”, “querer” o “deber”-, representadas como  $F_x$ , que son desempeñadas por actantes o protagonistas. También permite la identificación de los investimentos, representados entre barras  $\backslash \backslash$ -, así como las relaciones que se establecen entre todos los elementos. La flecha  $\rightarrow$  representa la dirección de la acción hacia un segundo actante u objeto. Además de estos elementos básicos, la notación incorpora operadores que permiten precisar las relaciones lógicas entre los componentes de la estructura. Por ejemplo, el símbolo  $\wedge$  indica una conjunción, es decir, una relación positiva entre dos elementos mientras que  $\vee$  señala una conjunción disyuntiva, donde la relación tiene una naturaleza negativa. En lo que concierne al nivel de las estructuras semánticas, se pueden establecer relaciones entre las funciones. El símbolo  $\vee s$  indica contradicción, y se codifica cuando dos estructuras se oponen radicalmente en términos de sentido. Por su parte, el símbolo  $+$  representa coexistencia, es decir, la posibilidad de que dos estructuras semánticas convivan en un mismo nivel sin anularse. Y, finalmente,  $>$  denota consecuencia. En este último caso, una estructura deriva lógicamente de otra.

En términos prácticos, las dos investigadoras responsables de este trabajo llevamos a cabo, de manera conjunta, un procedimiento iterativo de codificación de estos arreglos modales siguiendo la notación recién descrita. A continuación, mostramos los resultados que obtuvimos.

### 3. Resultados

Organizamos los resultados que obtuvimos en dos apartados. En el primero, analizamos en profundidad los segmentos de discurso que se articularon en torno al momento en el que Rocío se enteró del accidente cerebrovascular que había sufrido su madre a través de una llamada telefónica. Por su parte, en el segundo apartado analizamos en profundidad los segmentos de discurso que se articularon en torno al momento en el que la madre de Rocío murió en el hospital. En ambos apartados tratamos de analizar el papel que jugó el tiempo en su decisión de no abandonar su carrera académica.

#### *La llamada*

El primer conjunto de segmentos discursivos se articuló en torno a una llamada telefónica que Rocío recibió el día 15 de agosto. A través de esta llamada, se enteró que su madre había sufrido un accidente cerebrovascular. El segmento 1 muestra cómo experimentó Rocío este evento.

Segmento 1.

*Rocío recibe la noticia*

Línea	Segmento
1	Agosto sería un poco más intenso que los anteriores, debía trabajar y también preparar un
2	examen del doctorado, que igualmente rendí a finales de ese mes, a pesar de todo. Mi mamá
3	pospuso su visita pensando en darme más tiempo para preparar ese examen. La visita del fin
4	de semana del 19 de agosto no pudo concretarse. Aquel martes 15 me llama mi hermano para
5	contarme lo que estaba pasando con mi mamá. Tuve que viajar urgente de Santiago a Viña del
6	Mar. [...] El martes 15 de agosto era feriado. No tenía que trabajar. Ya desde hace un mes,
7	aproximadamente, me encontraba con teletrabajo por estar embarazada. Solo debía ir a la

8	oficina si es que era necesario por ser invierno. Trabajo en un servicio público dedicado a la
9	gestión educativa. El edificio donde queda mi trabajo siempre ha tenido problemas con la
10	electricidad, en invierno no había luz estable, tampoco calefacción. Cuando mi mamá se
11	enteró de que estaría con teletrabajo, decidió programar un viaje y venir a quedarse con
12	nosotros un tiempo. Estaba entusiasmada con poder cocinar mientras yo trabajaba, poder
13	cuidarnos y ayudarnos con todas las preparaciones, ahora que seríamos padres. Pero no
14	pudo ser. Todo se detuvo.

Desde nuestra perspectiva, lo primero que destaca en este segmento discursivo es que Rocío describe cómo su vida, que parece estar organizada en torno a acontecimientos y circunstancias más o menos continuos, sufre un quiebre importante al recibir la llamada de su hermano. Por una parte, la continuidad de los acontecimientos y circunstancias puede observarse a lo largo de todo el segmento en los diferentes planes que narra Rocío, y que están bastante relacionados entre sí. Por ejemplo, ambas mujeres habían planificado reunirse una vez que Rocío rindiese su examen en el programa doctoral (líneas 1-2), y la visita de la madre de Rocío sólo hubiese sido posible en la medida en que esta última estuviese trabajando en modalidad virtual (líneas 10-13). Por otra parte, el quiebre puede observarse con claridad casi al final del segmento (líneas 13-14). Este quiebre no sólo implicó que Rocío debiese viajar hasta otra ciudad (líneas 5-6), sino que además generó una discontinuidad temporal. Para ella, todo se detuvo (línea 14).

Con la intención de analizar en profundizar la naturaleza de esta discontinuidad temporal seleccionamos un segundo segmento discursivo (ver segmento 2). En este segmento, Rocío narra de manera más específica cómo experimentó la llamada de su hermano.

## Segmento 2.

*¿Qué me importa a mí tu mamá?*

Línea	Segmento
1	En el momento que supe que mi mamá estaba internada y que podía morir en cualquier
2	momento, para mí el tiempo se detuvo. El tiempo se paralizó, la vida se pausó en todos
3	los ámbitos. Sentí que tenía que abandonarlo todo. Personalmente, sentí toda la empatía del
4	mundo por un momento, unos días o semanas tal vez, pero después el tiempo siguió
5	para los demás y la muerte de este ser querido se convirtió en un dato más en mi vida, una
6	anécdota más. Incluso, a dos días de que mi mamá hubiese tenido un accidente cerebrovascular,
7	estando yo con licencia médica, recibo la llamada de una persona para que yo le
8	resolviera una duda de la evaluación docente. Le comenté que necesitaba derivarla con otra
9	persona de mi equipo, ante la insistencia le expliqué con un poco más de detalle la situación en la
10	que me encontraba. Su respuesta fue “¿qué me importa a mí tu mamá? No seas floja”. En ese
11	instante reflexioné sobre la poca empatía que tienen las personas, y todavía me
12	preocupa pensar que pueden estar día a día educando y compartiendo con niños y jóvenes.

Destacamos dos cosas de este segmento. La primera es que Rocío afirma que sintió que debía abandonarlo todo (línea 3). La duda de no saber el momento en el que su madre moriría le llevó a sopesar la posibilidad de abandonar sus actividades (líneas 1-3). Esto nos invita a asumir, por ende, que también sopesó la posibilidad de abandonar su formación académica. La segunda cosa que destacamos en este segmento es que las dudas de Rocío parecen estar vinculadas, en última instancia, a la emoción que experimentó de que el tiempo se detuvo y paralizó para ella mientras, en paralelo, seguía su curso para los demás (líneas 2-5). Parece ser que es precisamente esta contradicción la que provoca el quiebre o discontinuidad en la experiencia de Rocío.

A continuación, hemos representado el arreglo modal de este segmento. Este arreglo es útil para distinguir con un mayor grado de claridad hasta qué punto la detención del tiempo en la narración de la experiencia puede llegar a influir en el abandono del programa de formación doctoral por parte de Rocío:

$$\begin{aligned}
 &F_1[F(\text{noticia})-(\text{hace})-[\text{detener}] \rightarrow (\text{tiempo v Rocío})] \text{ vs } F_2[F(\text{noticia})-(\text{no hace})-[\text{detener}] \rightarrow \\
 &\quad (\text{tiempo} \wedge \text{gente})] \\
 &\quad > \\
 &F_3[NP(\text{Rocío})-(\text{tenía que hacer})-[\text{abandonar}] \rightarrow (\text{Rocío} \wedge \text{formación académica})]
 \end{aligned}$$

En este arreglo modal, es posible observar cómo Rocío narra su experiencia como una contradicción (vs) en la que el tiempo se detiene para ella, por un lado ( $F_1$ ), pero sigue corriendo para los demás, por el otro ( $F_2$ ). Esta contradicción presupone un quiebre o discontinuidad de carácter eminentemente emocional en su experiencia que pone en jaque, entre otras cosas, la continuidad de su formación doctoral ( $F_3$ ).

En definitiva, el análisis del primer conjunto de segmentos discursivos nos permite concluir que Rocío incorpora el tiempo a su narración como algo que se detiene y que, por lo tanto, marca un punto de quiebre en su trayectoria personal. Este punto de quiebre generado por la detención del tiempo, de carácter emocional, le llevó a cuestionar en ese momento su continuidad como investigadora en formación.

### ***Gracias por quererme tan bonito: la vida debe continuar***

En lo que queda, centramos nuestra atención en el segundo conjunto de segmentos discursivos que logramos identificar en la narración de Rocío. Estos segmentos giraron en torno a la muerte de su madre en el hospital el día 10 de septiembre. Tomemos como ejemplo el siguiente segmento:

#### Segmento 3.

#### *La protección y el espacio seguro*

Línea	Segmento
1	Mientras experimentaba el morir de mi mamá durante ese tiempo en coma, pensé en varias
2	ocasiones que, aunque sé que la vida y la muerte coexisten y son parte de la existencia, te
3	sacan de la vida cotidiana, y pensé que eso no debería ser. Si bien quedé con cierto temor de
4	que las personas que amo puedan morir de un momento a otro, estar embarazada, en lugar
5	de ser una carga, me protegió del deseo de hundirme en la pena, la tristeza, y la sensación de
6	haber perdido la única certeza, la incondicionalidad del amor y la protección de mi madre.

- 
- 7      Abruptamente, de ser hija pasé a ser madre. Y algo parecido fue en el doctorado. Ahí  
no
- 8      comenté mi situación hasta después de rendir mi examen, quería sentir que en algún  
espacio
- 9      me seguían tratando con cierta normalidad y no con lástima, no quería ser la  
embarazada con
- 10     la mamá en la unidad de cuidados intensivos. Y es que el mundo laboral y académico  
te exige
- 11     producir y seguir funcionando, y yo en ese momento no podía. Aunque para ser justa,  
a
- 12     diferencia del trabajo, seguir en el doctorado para mí fue mantener la conexión con el  
mundo
- 13     en un espacio seguro, donde con cuidado respetaron mis tiempos y silencios. Así pude  
seguir.
- 

En este segmento de discurso, Rocío vuelve a mencionar que la muerte de su madre ha provocado un quiebre en la continuidad temporal de su vida y, de hecho, generaliza esta idea sugiriendo que la muerte saca a las personas del flujo de sus vidas cotidianas (líneas 1-3). Sin embargo, a nuestro juicio la riqueza de este segmento radica en lo que relata inmediatamente después. En primer lugar, Rocío le atribuye un papel importante a su embarazo. Para ella, estar embarazada le protegió de experimentar emociones negativas como pena, tristeza e inseguridad (líneas 4-6). De manera muy poética, afirma que fue muy útil pasar de ser hija a ser madre (línea 7). En segundo lugar, Rocío narra la experiencia que vivió en el ámbito de su formación académica. Por un lado, señala que no contó a nadie su situación para que la siguiesen tratando con normalidad (líneas 7-9). De esta manera intentó evitar que el quiebre en la continuidad temporal de su vida afectase este ámbito de su vida. Y, por otro lado, también comenta que esta acción le permitió mantener una conexión con el mundo en un espacio seguro (líneas 11-13). En lo que concierne particularmente a este último punto, Rocío detalla que en su programa de formación cuidaron sus tiempos y silencios (línea 13).

En este segmento se observa cómo el tiempo vuelve a jugar un papel importante en la narración de la experiencia. Esto se puede observar con claridad en el arreglo modal que elaboramos de este segmento:

$$\begin{aligned}
 &F_1[F(\text{muerte})-(\text{hace})-[\text{sacar}] \rightarrow (\text{Rocío v flujo del tiempo})] \\
 &\quad \text{vs} \\
 &[ \quad F_2[F(\text{embarazo})-(\text{hace})-[\text{proteger}] \rightarrow (\text{Rocío v (emociones = \text{negativas}})]) \\
 &\quad + \\
 &\quad F_3[F(\text{Rocío})-(\text{no hace})-[\text{cuenta}] \rightarrow (\text{Rocío} \wedge (\text{tiempo} = \text{normalidad}))] \quad ] \\
 &\quad > \\
 &\quad F_4[F(\text{Rocío})-(\text{no hace})-[\text{abandonar}] \rightarrow (\text{Rocío} \wedge \text{programa formativo})]
 \end{aligned}$$



Nuevamente Rocío narra su experiencia como una contradicción (vs). Sin embargo, a diferencia de lo que ocurrió en el caso anterior aquí la contradicción es entre la detención del tiempo, por un lado (F<sub>1</sub>), y cómo Rocío decide afrontar su vida tanto en el ámbito personal como formativo, por otro (F<sub>2</sub>, F<sub>3</sub> y F<sub>4</sub>). Más específicamente, es posible observar cómo el embarazo de Rocío (F<sub>2</sub>) y su decisión de no contar en el programa formativo sobre la muerte de su madre para no alterar la continuidad de sus actividades (F<sub>3</sub>) le permitieron no abandonar su formación (F<sub>4</sub>). En este sentido, en este caso Rocío incorpora el tiempo como algo que puede ser restaurado.

A modo de cierre de esta sección, el análisis de ambos conjuntos de segmentos discursivos nos permite deducir que la llamada que recibió Rocío detuvo el tiempo, lo que representó para ella un importante punto de quiebre, de carácter emocional, que le llevó a cuestionar su continuidad como investigadora en formación. Sin embargo, la narración de su experiencia y, especialmente, la manera en que incorporó el tiempo como algo que puede ser restaurado, favoreció una reconfiguración simbólica de los eventos vividos, lo que fortaleció su decisión de continuar con su formación académica. En última instancia, el tiempo le permitió crear tanto puntos de discontinuidad como puntos de continuidad en la narración de su trayectoria personal. Esto le ayudó a decantar la balanza y, por tanto, a que tomara la decisión de no abandonar su formación académica.

#### **4. Discusiones y conclusiones**

En este trabajo nos propusimos como objetivo explorar la influencia que tiene la manera en que las mujeres incorporan el tiempo en las narraciones de sus experiencias sobre su decisión de no abandonar prematuramente sus carreras académicas. Para alcanzar este objetivo, analizamos en profundidad el caso único de Rocío, una mujer embarazada que se enfrentó a la tarea de decidir si abandonar o no su formación doctoral debido al fallecimiento repentino de su madre. El análisis que llevamos a cabo de su caso nos permitió documentar dos hallazgos fundamentales. El primero fue que Rocío incorporó el tiempo a la narración de su experiencia de dos maneras diferentes. Al principio, detuvo el tiempo, lo que provocó que se quebrara la continuidad de los acontecimientos y circunstancias de su vida. Sin embargo, posteriormente restauró el tiempo. Esto le permitió reparar la continuidad quebrada. Ambas formas de incorporación del tiempo en la narración de sus experiencias posibilitaron una elaboración reflexiva que acompañó y sostuvo su decisión de continuar con su carrera académica, sin que pueda establecerse una relación causal directa entre ellas. Este fue precisamente nuestro segundo hallazgo fundamental.

En trabajos previos, se ha señalado que cuando ocurre un acontecimiento importante, como la muerte de un ser querido, la sensación de que el tiempo se detiene puede provocar un punto de quiebre o una epifanía (Riessmann, 2008; McDonald, 2008). En momentos como esos, que pueden llegar a ser extremadamente intensos a nivel emocional (Wieslander & Löfgren, 2023), las mujeres

pueden experimentar la necesidad de abandonar sus carreras académicas (p. ej. Schultz & Stansbury, 2022). Para ellas, puede ser muy difícil sobreponerse a la presión social por conciliar adecuadamente su trayectoria profesional con los múltiples y variados eventos que ocurren en otros ámbitos de sus vidas (Ivancheva et al., 2019). Por esta razón, que Rocío detuviese el tiempo en su narración, pero luego pudiese restaurarlo, es un hallazgo fundamental. Nos revela que estas maneras de incorporar el tiempo en la narración de sus experiencias provocan que dicha narración opere como una herramienta cultural que le ayudó a no abandonar su formación doctoral. En última instancia, a través de la narración Rocío logró transformar su experiencia de discontinuidad en otra de continuidad.

Los resultados que obtuvimos en este trabajo no sólo nos permiten concluir, al menos preliminarmente, que sí es posible capturar en parte la influencia que tiene el tiempo en la conciencia y el control de la acción mediante el análisis de cuáles son, y cómo se organizan, los trazos lingüísticos específicos que cada persona incorpora en los posicionamientos con voz enunciados al narrar sus experiencias. Lo que, dicho sea de paso, pone en tela de juicio a quienes se han preocupado únicamente por los aspectos léxicos, gramaticales y semánticos del lenguaje que las personas emplean para hablar sobre el tiempo (Rullmann & Matthewson, 2018; Nakhimovsky, 1988). Además, e igual de importante, nuestros resultados nos invitan a señalar que avanzar en esta dirección debe convertirse en una tarea ineludible. De hecho, pensamos que como vía de profundización futura puede ser relevante explorar las posibilidades que ofrece una lectura dialógica de las narraciones, en el sentido propuesto por autores como Bajtín (1981). Desde esta perspectiva, las narraciones no sólo expresan posicionamientos subjetivos individuales, sino que también articulan voces sociales múltiples y, por tanto, permiten situar las experiencias relatadas dentro de un entramado discursivo más amplio. Esto podría aportar una mirada complementaria a la semiótica aquí utilizada, ampliando la comprensión del modo en que las narraciones operan como herramientas culturales en contextos sociales específicos.

Dicho esto, los hallazgos que hemos presentado en este trabajo representan una contribución a nivel académico, pero también a nivel práctico. En concreto, pueden servir como punto de partida para el desarrollo de actividades educativas basadas en el desarrollo de competencias vinculadas con la narración de experiencias que contribuyan a reducir el abandono en carreras científicas por parte de las mujeres (Greska, 2023). Como se afirmó anteriormente, la clave para lograr este objetivo radica en ayudar a las mujeres a participar en actividades de formación académica con condiciones sociomateriales cada vez mejores, por un lado, y en poner a su disposición herramientas culturales potentes que les permitan aprovechar esas condiciones, por otro.

Antes de finalizar, es importante reconocer que el trabajo que hemos presentado hasta aquí tiene importantes limitaciones que nos obligan a matizar su alcance. Por ejemplo, al tratarse de un estudio de caso único, no es posible generalizar nuestros hallazgos y hablar de otras mujeres con circunstancias distintas a las descritas. Sin embargo, sin lugar a duda este trabajo representa un

importante punto de partida para futuras investigaciones que profundicen en la influencia que puede tener el tiempo en la narración de experiencias y, más específicamente, en cómo las narraciones pueden operar como herramientas culturales que reduzcan la probabilidad de que las mujeres decidan abandonar sus carreras académicas. En este sentido, y como proyección futura, pensamos que sería fundamental realizar estudios que exploren múltiples y variados contextos y momentos de la trayectoria profesional y personal de las mujeres, e incorporen una muestra más amplia de participantes.

En conclusión, el trabajo que hemos presentado no sólo puede ayudarnos a entender por qué las mujeres aprovechan, o no aprovechan, las ayudas que reciben y, por tanto, a entender por qué siguen o abandonan sus carreras científicas. Además, abre un horizonte de intervención en la medida en que señala el camino para utilizar las narraciones como herramientas que contribuyan a disminuir el abandono de la carrera académica y, por tanto, a acortar la brecha de género en el área de las ciencias.

## Referencias

- Allison, J. M. (1994). Narrative and time: A phenomenological reconsideration. *Text and Performance Quarterly*, 14(2), 108-125. <https://doi.org/10.1080/10462939409366076>
- Andrews, M. (2014). Trafficking in human possibilities. In *Narrative imagination and everyday life* (pp. 1-24). Oxford University Press.
- Andrews, M. (2020). Quality indicators in narrative research. *Qualitative Research in Psychology*, 17(4), 506-516. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769241>
- Bajtín, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Brockmeier, J. (1995). The language of human temporality: Narrative schemes and cultural meanings of time. *Mind, Culture, and Activity*, 2(2), 102-118. <https://doi.org/10.1080/10749039509524692>
- Clarà, M. (2015). *Protocol of semiotic analysis of teachers' narratives on emotion and resilience*. ResearchGate. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.2798.5367>
- Clark-Blickenstaff, J. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(4), 369-386. <https://doi.org/10.1080/09540250500145072>

- Coll, C. (2013). La educación formal en la nueva ecología del aprendizaje: tendencias, retos y agenda de investigación. In *Aprendizaje y educación en la sociedad digital* (pp. 156-170). Universitat de Barcelona.
- Coll, C., Marchesi, Á., & Palacios, J. (2017). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). (2018). *Mujeres en Ciencia*. CONICYT.
- Emerson, C., & Holquist, M. (1981). Review of The Dialogic Imagination: Four Essays. *World Literature Today*, 55(4), 693-694. <https://doi.org/10.2307/40136453>
- Engel, A., Fauré, J., Membrive, A., Merino, I., & Coll, C. (2019). The influence of parents in the discursive construction of technology-mediated learning experiences. *Mind, Culture, and Activity*, 26(4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/10749039.2019.1685549>
- Escobar, S. (2020). La novela gráfica autobiográfica hecha por mujeres: espacio para pensar la diversidad feminista. *Revista Fuentes Humanísticas*, 32(60), 109-126. <https://doi.org/10.24275/uam/azc/dcsh/fh/2020v32n60/escobar>
- Forrest, R., Lowe, R., Potts, M., & Poyser, C. (2019). Identifying the factors that influence teacher practice change in a single case study. *Educational Psychology in Practice*, 35(4), 395-410. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1623761>
- Frandsen, T. F., Jacobsen, R. H., & Ousager, J. (2020). Gender gaps in scientific performance: A longitudinal matching study of health sciences researchers. *Scientometrics*, 124(2), 1511-1527. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03528-z>
- Gómez, M. T., Vicente, M. P., & Martín, H. (2019). Mujeres en la universidad española: Diferencias según sexo en el alumnado de grado. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 443-454. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v2.1484>
- Gonzales, K. G., Esteves, A. K., Sales, A., & da Silva, J. P. V. (2021). Influências e motivações para o ingresso no mestrado em Ensino de Ciências e Matemática: uma análise autobiográfica. *Journal Internacional de Estudos em Educação Matemática*, 14(3), 382-392. <https://doi.org/10.17921/2176-5634.2021v14n3p382-392>

- González, M. I., & Fernández Jimeno, N. (2016). Ciencia, tecnología y género: Enfoques y problemas actuales. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 11(31), 51-60.
- Greimas, A. J. (1983). *Structural semantics: An attempt at a method*. University of Nebraska Press.
- Greimas, A. J. (1989a). *Del sentido II: Ensayos semióticos*. Gredos.
- Greimas, A. J. (1989b). On meaning. *New Literary History*, 20(3), 539-550.
- Greimas, A. J., & Ricoeur, P. (1989). On narrativity. *New Literary History*, 20(3), 551-562.
- Greska, L. (2023). Women in academia: Why and where does the pipeline leak, and how can we fix it? *Parity*, 40, 60-67. <https://doi.org/10.38105/spr.xmvdiojee1>
- Hammack, P. L., & Toolis, E. E. (2015). Putting the social into personal identity: The master narrative as root metaphor for psychological and developmental science. *Human Development*, 58(6), 350-364. <https://doi.org/10.1159/000446054>
- Harding, S. (1997). *Ciencia y feminismo*. Morata.
- Harrison, H., Birks, M., Franklin, R., & Mills, J. (2017). Case study research: Foundations and methodological orientations. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 18(1), Article 19. <https://doi.org/10.17169/fqs-18.1.2655>
- Hermans, H. J. (2001). The dialogical self: Toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. <https://doi.org/10.1177/1354067x0173001>
- Huopalaainen, A. S., & Satama, S. T. (2019). Mothers and researchers in the making: Negotiating 'new' motherhood within the 'new' academia. *Human Relations*, 72(1), 98-121. <https://doi.org/10.1177/0018726718764571>
- Ivancheva, M., Lynch, K., & Keating, K. (2019). Precarity, gender and care in the neoliberal academy. *Gender, Work & Organization*, 26(4), 448-462. <https://doi.org/10.1111/gwao.12350>
- Joffe, H. (2012). Thematic analysis. In D. Harper & A. R. Thompson (Eds.), *Qualitative research methods in mental health and psychotherapy* (pp. 210-223). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781119973249.ch15>

- Larraín, A., & Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 28(3), 283-301. <https://doi.org/10.1174/021093907782506443>
- Lefstein, A., Louie, N., Segal, A., & Becher, A. (2020). Taking stock of research on teacher collaborative discourse: Theory and method in a nascent field. *Teaching and Teacher Education*, 88, 102954. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102954>
- McDonald, M. (2008). The nature of epiphanic experience. *Journal of Humanistic Psychology*, 48(1), 89-115. <https://doi.org/10.1177/0022167807311878>
- McLean, K. C., Pasupathi, M., & Syed, M. (2023). Cognitive scripts and narrative identity are shaped by structures of power. *Trends in Cognitive Sciences*, 27(9), 805-813. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.03.006>
- Meschitti, V. (2020). Being an early career academic: Is there space for gender equality in the neoliberal university? In H. Lawton-Smith, C. Henry, H. Etzkowitz, & A. Poulouvassilis (Eds.), *Gender, science and innovation* (pp. 11-34). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781786438973>
- Miettinen, R. (2006). The sources of novelty: A cultural and systemic view of distributed creativity. *Creativity and Innovation Management*, 15(2), 173-181. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2006.00381.x>
- Morgan, A. C., Way, S. F., Hoefer, M. J., Larremore, D. B., Galesic, M., & Clauset, A. (2022). Socioeconomic roots of academic faculty. *Nature Human Behaviour*, 6(12), 1625-1633. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01425-4>
- Nakhimovsky, A. (1988). Aspect, aspectual class, and the temporal structure of narrative. *Computational Linguistics*, 14(2), 29-43.
- Park, E., Caine, V., McConnell, D., & Minaker, J. (2016). Ethical Tensions as Educative Spaces in Narrative Inquiry. *Forum Qualitative Social Research*, 17, 19. <https://doi.org/10.17169/FQS-17.2.2571>.
- Pinto, J. C. (2019). The reading of time: A semantico-semiotic approach. Walter de Gruyter.
- Ribeiro Ferreira, L., dos Santos Aléssio, R. L., & Pedrosa, M. I. (2023). Autobiographical narrative as a methodological instrument of the network of meanings. *Paidéia*, 33, e3326. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3326>

- Ricoeur, P. (1980). Narrative time. *Critical Inquiry*, 7(1), 169-190.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Rogoff, B. (1993). Children's guided participation and participatory appropriation in sociocultural activity. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp. 121-153). Lawrence Erlbaum Associates.
- Rosa, A., & Valsiner, J. (2018). The human psyche lives in semiospheres. In A. Rosa & J. Valsiner (Eds.), *The Cambridge handbook of sociocultural psychology* (pp. 13-34). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316662229.002>
- Rosa, R., Drew, E., & Canavan, S. (2020). An overview of gender inequality in EU universities. In E. Drew & S. Canavan (Eds.), *The gender-sensitive university: A contradiction in terms?* (pp. 1-14). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003001348>
- Rullmann, H., & Matthewson, L. (2018). Towards a theory of modal-temporal interaction. *Language*, 94(2), 281-331. <https://doi.org/10.1353/lan.2018.0018>
- Ruse, J. N., Rhodes, P., Tateo, L., & Luca Picione, R. D. (2023). Remaking time: Cultural semiotic transformations of temporality during the early days of the COVID-19 pandemic and lockdown. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 57(1), 235-255. <https://doi.org/10.1007/s42113-022-00157-y>
- Schultz, R., & Stansbury, A. (2022). *Socioeconomic diversity (Working Paper No. 22-4)*. Peterson Institute for International Economics. <https://www.piie.com/publications/working-papers/socioeconomic-diversity-economics-phds>
- UNESCO. (2017). *Women in science (Fact Sheet No. 43)*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs43-women-in-science-2017-en.pdf>
- Veresov, N. N. (2016). Perezhivanie as a phenomenon and a concept: Questions on clarification and methodological meditations. *Cultural-Historical Psychology*, 12(3), 129-148. <https://doi.org/10.17759/chp.2016120308>
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language*. MIT Press.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

- Wertsch, J. V. (2021). *How nations remember: A narrative approach*. Oxford University Press.
- Wertsch, J., & Batiashvili, N. (2021). Narrative. In J. Bowen, N. Dodier, J. W. Duybendak, & A. Hardon (Eds.), *Pragmatic inquiry: Critical concepts for social sciences*. Routledge.
- Wieslander, M., & Löfgren, H. (2023). Turning points as a tool in narrative research: A tentative typology as exemplified by a case on police identity. *Narrative Inquiry*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1075/ni.22021.wie>
- Wortham, S. (2004). From good student to outcast: The emergence of a classroom identity. *Ethos*, 32(2), 164-187. <https://doi.org/10.1525/eth.2004.32.2.164>
- Yin, R. K. (2013). Validity and generalization in future case study evaluations. *Evaluation*, 19(3), 321-332. <https://doi.org/10.1177/1356389013497081>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Desig*