

CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA ECONÓMICAS, A.C.



EDUCACIÓN SUPERIOR, ESTRATIFICACIÓN SOCIAL Y FENÓMENO DEL  
IMPOSTOR:  
ANÁLISIS DE LAS LICENCIATURAS DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y  
DOCENCIA ECONÓMICAS

TESINA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN CIENCIA POLÍTICA Y RELACIONES INTERNACIONALES

PRESENTA

JUAN MARTÍN ESCOBEDO ALVARADO

DIRECTOR DE LA TESINA: DR. SERGIO CÁRDENAS DENHAM

## **Resumen**

La relación entre la educación superior y la salud mental es importante a medida que los jóvenes son quienes más enfrentan problemas como depresión, ansiedad y otras afecciones. Por ello, surge la siguiente pregunta: ¿bajo qué condiciones prevalece el Fenómeno del Impostor entre estudiantes de licenciatura del CIDE? La tesina traza líneas integrales e importantes al respecto. Respecto de la Educación Superior, deja claro que, sin importar consideraciones morales ni ideológicas, existe un interés estatal por proveer educación superior a sus gobernados. Respecto de la estratificación social en Instituciones de Educación Superior, muestra que a pesar de que exista una investigación establecida, todavía no hay hallazgos claros sobre el tema y que México representa un caso interesante, digno de analizar. Respecto del Fenómeno del Impostor, señala que la salud mental en las universidades es un tema cada vez más urgente y que la prevalencia del Fenómeno del Impostor puede afectar las experiencias educativas de los estudiantes. En conclusión, nos enfrentamos a dos desafíos: ampliar la composición sociodemográfica de los centros de educación superior y atender de manera urgente los problemas de salud mental entre este sector de la población.

## Índice general

I.	Introducción .....	1
II.	Revisión de literatura .....	3
A.	Tendencias mundiales y el mito de universidad para todos.....	3
B.	Estratificación social y Educación Superior .....	5
C.	Salud mental y Educación Superior .....	6
D.	El Fenómeno del Impostor en las Instituciones de Educación Superior.....	10
III.	Hipótesis .....	14
IV.	El caso México y los Centros Públicos de Investigación .....	16
V.	Metodología .....	21
VI.	Resultados y discusión.....	24
VII.	Comentarios finales .....	32
VIII.	Bibliografía .....	35
IX.	Anexos .....	41
X.	Bases de datos .....	52

## **Índice de cuadros**

Cuadro 1. Oferta a nivel licenciatura de los CPIs e instituciones asociadas.	19
Cuadro 2. Descripción de las variables usadas en el trabajo.	23
Cuadro 3. Resultados de los Modelos de Regresión Lineal Múltiple por Mínimos Cuadrados Ordinarios	29

## Índice de gráficas

Gráfica 1. Tasa bruta de matrícula terciaria (%) a nivel mundial y por regiones.....	4
Gráfica 2. Probabilidad prevista de esperar una licenciatura por educación de los padres y año de cohorte. ....	5
Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes que han recibido asesoramiento sobre salud mental y porcentaje de alumnos que buscarían ayuda en un futuro. ....	9
Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes que han visto afectada su salud mental durante la pandemia de la COVID-19.....	10
Gráfica 5. Distribución de las solicitudes universitarias de todos los estudiantes de alto rendimiento a instituciones selectivas, por coincidencia estudiante-universidad y por ingresos. . .....	13
Gráfica 6. Tipo de preparatoria de origen por institución. ....	17
Gráfica 7. Tipo de preparatoria de procedencia por CPI 2008-2018.....	20
Gráfica 8. Gráficos Q-Q para las muestras usadas por el trabajo. ....	24
Gráfica 9. Diagrama de caja del puntaje en la Escala de Clance de Fenómeno del Impostor para estudiantes aceptados a las licenciaturas del CIDE en 2021 .....	25
Gráfica 10. Diagrama de caja del puntaje en la Escala de Clance de Fenómeno del Impostor para estudiantes de último semestre de las licenciaturas del CIDE en 2021.....	27
Gráfica 11. Gráficos de densidad de los puntajes en la Escala de Clance de Fenómeno del Impostor para estudiantes de recién ingreso y de último semestre de las licenciaturas del CIDE en 2021. ....	28

## I. Introducción

¿Es deseable que un Estado provea educación? ¿Hasta qué nivel? ¿Es cierta la tesis que dice que entre más educada la población, mayor el desarrollo de un país? ¿Se comprueba, en todos los casos, que la educación superior está correlacionada positivamente con el crecimiento económico de una nación? Por lo menos desde las últimas décadas del siglo pasado, éstas y otras preguntas han sido hechas por una parte importante de la academia. No sólo porque de hecho exista un crecimiento en la matrícula de Instituciones de Educación Superior (IES) y en la inversión del Estado en estos sistemas (Marginson 2016), sino porque ha habido un aumento significativo en las expectativas de obtener un título universitario por buena parte de la población (Goyette 2008).

En sus inicios, las universidades únicamente proveían educación a sectores minoritarios de la población, pero con el tiempo la misión de estas instituciones fue cambiando (Soares 2007). La educación superior pasó a ser parte de un ideal democrático: había que proveer igualdad de condiciones para que todas y todos pudieran gozar de educación terciaria (Ackoff 1994; Grodsky y Rieglecrumb 2010).<sup>1</sup> No obstante las exigencias de la población, la acción de los gobiernos alrededor del mundo y la misión *de jure* de las IES, no existe en el mundo acceso ni cobertura universal a la educación superior. Aún más, no hay representación proporcional de los grupos sociales en las IES: algunos están sobrerrepresentados y otros apenas tienen pocos miembros estudiando la universidad.

A la par del crecimiento en la matrícula universitaria, los retos que enfrentan los jóvenes que reciben educación terciaria son desafiantes y urgentes. Ejemplo de ello es el deterioro en la salud mental que este grupo etario ha sufrido. Entre otras cosas, la presión académica, el estilo de vida y las expectativas sociales que existen en buena parte de los estudiantes universitarios hacen que éstos sufran, cada vez con más frecuencia, problemas como depresión, ansiedad y angustia (Gallagher 2008; Krusselbrink 2013; Megivern et al. 2003). Así, es pertinente poner atención a la salud mental en individuos que cursan algún tipo de educación terciaria. En este sentido, el presente trabajo busca dar luz sobre el Fenómeno del Impostor, un padecimiento común entre miembros de IES, pero que ha sido poco estudiado a nivel licenciatura.

---

<sup>1</sup> El texto intercambia, al igual que buena parte de la literatura, educación superior y educación terciaria. Ambos términos se refieren a la última etapa del proceso de aprendizaje académico formal. En general se usan para aludir a toda educación post-secundaria, sea de dos años o más.

El texto busca responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿bajo qué condiciones prevalece el Fenómeno del Impostor entre estudiantes de licenciatura del CIDE, escuela de élite en México? La tesina traza líneas integrales e importantes al respecto. Respecto de la Educación Superior, deja claro que, sin importar consideraciones morales ni ideológicas, existe un interés estatal por proveer educación superior a sus gobernados. Respecto de la estratificación social en Instituciones de Educación Superior, muestra que a pesar de que exista una investigación establecida, todavía no hay hallazgos claros sobre el tema y que México representa un caso interesante, digno de analizar. Respecto del Fenómeno del Impostor, señala que la salud mental en las universidades es un tema cada vez más urgente y que la prevalencia del Fenómeno del Impostor puede afectar las experiencias educativas de los estudiantes.

## II. Revisión de literatura

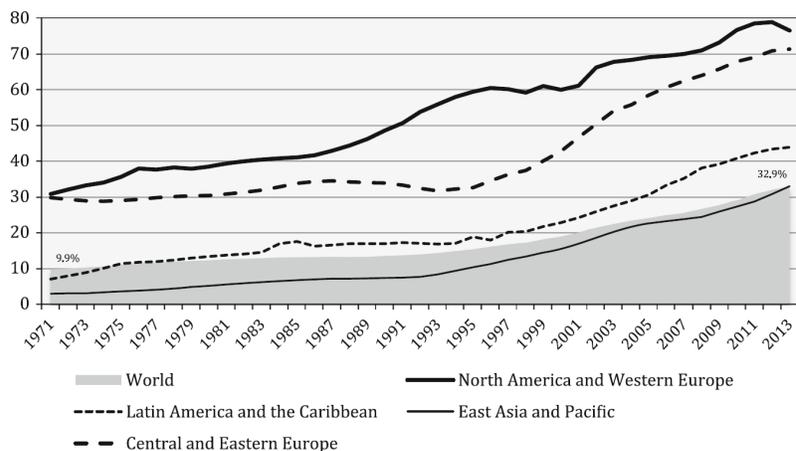
### A. Tendencias mundiales y el mito de universidad para todos

La educación universitaria es común en buena parte del orbe. No es para menos, pues los sistemas educativos de alta participación, es decir, aquellos que buscan altas tasas de matrícula en educación terciaria, han crecido de manera acelerada desde 1970 (Marginson 2016). En esencia, la rápida ampliación de la educación superior se debe a que los sistemas educativos de alta participación son iniciados y regulados por el Estado (Marginson 2016): aquellos países donde el Estado tiene participación directa y mayoritaria en IES son en los que hay matrículas más altas en IES respecto del total de jóvenes en edad universitaria. Fuera de consideraciones morales, existen razones instrumentales por las cuales el Estado tiene interés en impulsar la educación superior.

Por ejemplo, un reporte del Instituto de Políticas de Educación Superior (*Institute for Higher Education Policy*) muestra que entre los beneficios de contar con mayores tasas de educación superior están la reducción de tasas criminales y el aumento en productividad y recaudación fiscal (Institute for Higher Education Policy 2005). Más aún, basado en un modelo de agente principal y en la teoría de capital humano, Marvin A. Tatus (2016) demuestra que existe relación entre la producción de títulos universitarios y el crecimiento económico de un estado. Ambos hallazgos indican que aun cuando no haya un interés ideológico o moral por parte de un Estado en impartir educación, a éste le conviene invertir en educación superior. En pocas palabras, incluso bajo una lógica de mercado es benéfico para un país tener injerencia en la educación terciaria de su población.

Así, los distintos estados alrededor del mundo han tendido a aumentar su inversión en educación superior, creando universidades o subsidiando sistemas, por ejemplo. Como se muestra en la gráfica 1, la tasa bruta de matrícula universitaria a nivel mundial aumentó de 9.9% en 1971 a 32.9% en 2013 (Marginson 2016). A pesar de esto, el crecimiento ha sido diferenciado. Las regiones con mayor incremento son Norteamérica y Europa occidental, pasando de 30.8% en 1971 a 76.6% en 2013. Las zonas con menos crecimiento son el Occidente y Sur de Asia y el África Subsahariana, con aumentos del 4.2% al 22.8% y del 0.9% al 8.2%, respectivamente (Marginson 2016).

**Gráfica 1. Tasa bruta de matrícula terciaria (%) a nivel mundial y por regiones.**

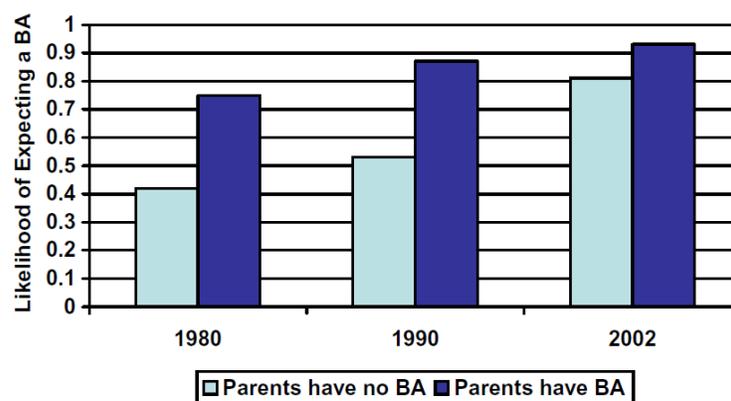


Fuente: Marginson (2016).

Aunado a los intereses estatales, los individuos tienen un interés personal en acceder a una educación terciaria. Esto es natural, pues los beneficios de estudiar la universidad van desde tener mayores ingresos hasta contar con un estatus social más prestigioso (Institute for Higher Education Policy 2005). El mito estadounidense de “universidad para todos” (*College For All Myth*) ilustra cómo existen expectativas generalizadas de tener acceso a la educación superior. Ejemplificado con la propuesta de “universidad para todos” de John Edwards, candidato a la nominación presidencial demócrata en 2008, el *College for All Myth* consiste en la visión de que el deseo de asistir a la universidad es casi universal (Goyette 2008).

Aunque las expectativas de asistir a algún tipo de Institución de Educación Superior son distintas entre grupos sociales, hay una tendencia clara de la población a adquirir educación terciaria. Ya sea por las crecientes demandas del mercado laboral (McLendon, Hearn y Mokher 2016), las expectativas de los padres o los hábitos de estudio (Grotsky y Rieglecrumb 2010), los individuos están convencidos de que ir a la universidad es, ahora, parte natural del curso de la vida. De acuerdo con la Gráfica 2, en 2002 para aquellos estudiantes de preparatoria que tenían padres que asistieron a la universidad, la probabilidad de que tuvieran expectativas de asistir a la universidad era de 92.2%, mientras que la de aquellos que no tenían padres universitarios era de 84.6% (Goyette 2008).

**Gráfica 2. Probabilidad prevista de esperar una licenciatura por educación de los padres y año de cohorte.**



Fuente: Goyette (2008).

### **B. Estratificación social y Educación Superior**

Las universidades son vistas como instituciones democráticas, con acceso justo y que promueven la movilidad social (Maldonado-Maldonado 2009). Muchas de ellas tienen como objetivo explícito promover la democratización de la educación. Por ejemplo, el Tecnológico Nacional de México (TecNM) tiene como misión: “Ofrecer la más amplia cobertura educativa que asegure la igualdad de oportunidades para estudiantes en localidades aisladas y zonas urbanas marginadas, impulse la equidad, la perspectiva de género, la inclusión y la diversidad” (Diario Oficial de la Federación 2014). Además de esto, existe un elemento meritocrático común en las IES: todos pueden tener éxito académico si lo intentan y se esfuerzan, puesto que los mecanismos de evaluación miden *de jure* las habilidades cognitivas y el esfuerzo individual, (Grodsky y Rieglecumb 2010).

A pesar de los intentos estatales por ampliar la matrícula de educación superior y del interés individual de acceder a la universidad, existen millones de jóvenes para los cuales no es posible tener una educación terciaria. En este sentido, hay en las Instituciones de Educación Superior un componente de estratificación social contradictorio. Por un lado, “se presum[e] que las instituciones educativas mitigan las influencias iniciales del origen social en el rendimiento académico de los estudiantes, lo que ‘nivela el campo de juego’ para que puedan surgir los verdaderos talentos de los estudiantes” (Goyette 2008, 462). Por otro lado, se alega que las Instituciones de Educación Superior no tienen el interés de admitir a jóvenes de diversos grupos

sociales ni de nivelar el campo de juego, sino que buscan educar a los sectores privilegiados de la población (Ackoff 1994; Grodsky y Rieglecrumb 2010; Karabel 2006; Soares 2007).

En esta tesitura, las diferencias sociales entre los grupos que conforman la población estudiantil de las universidades no pueden pasar desapercibidas. Incluso entre las mismas Instituciones de Educación Superior hay distinciones que no son menores. Por ejemplo, en Estados Unidos éstas se dividen en tres estratos: las instituciones de élite, las universidades de calidad media y los colegios comunitarios (Ackoff 1994). Cada subsistema tiene no sólo distintos propósitos, sino distinta composición de grupos sociales. Mientras que las universidades de élite estadounidenses están compuestas en un 79% por estudiantes pertenecientes al cuartil más alto en la distribución del ingreso, los colegios comunitarios tienen porcentajes mínimos de estudiantes de tales niveles económicos (Soares 2007). El caso estadounidense, sin embargo, no es el único.

### **C. Salud mental y Educación Superior**

Desde hace por lo menos un par de décadas, varios académicos han advertido sobre una crisis de salud mental a nivel mundial (Gallagher 2008; Watkins et al. 2011). Aunque complejas y debatibles, las causas más señaladas de las tendencias crecientes en problemas como depresión, estrés y ansiedad son el acelerado cambio demográfico y el paradigma socioeconómico que representa el neoliberalismo. Al respecto, Byung-Chul Han (2014) señala que los problemas de salud mental de los tiempos que corren se deben en buena medida a que “quien fracasa en la sociedad neoliberal del rendimiento se hace a sí mismo responsable y se avergüenza [...] y no convierte al explotado en revolucionario, sino en autodepresivo” (Han 2014, 18). Asimismo, Gilles Lipovetsky (1983) apunta que “la generalización de la depresión no hay que achacarla a las vicisitudes psicológicas de cada uno o a las ‘dificultades’ de la vida actual, sino a la deserción de la *res publica*, que limpió el terreno hasta el surgimiento del individuo puro” (Lipovetsky 1983, 46-47). Lo anterior apunta a estudiar los problemas de salud mental desde una óptica estructural que permita entender las dinámicas en las cuales éstos se presentan, se desarrollan y se agudizan.

Dos son los grupos etarios con más crecimiento en problemas como depresión, ansiedad o angustia mental. Uno es el de las personas en edad avanzada, es decir, aquellos mayores a 60 años. Otro es el de los jóvenes entre 18 y 24 años, el rango de edad en que normalmente las personas cursan estudios universitarios. De este modo, diversas investigaciones han estudiado

al último grupo etario y asegurado que los jóvenes en edad universitaria siguen una tendencia más acelerada hacia problemas de salud mental que el resto de la población (Krusselbrink 2013). Aunque existe un factor generacional que no se puede obviar, se requiere saber si, en efecto, el ingreso a Educación Superior impacta la salud mental de los jóvenes en este rango de edad.<sup>2</sup>

En una encuesta estadounidense aplicada a personal administrativo de distintas universidades en 2004 se encontró que más del 95% de los trabajadores percibían un aumento sustancial en los problemas de salud mental del alumnado (Gallagher 2008). En general, existen diversas razones para pensar que los estudiantes universitarios son una población vulnerable ante problemas de salud mental. Por un lado, los universitarios enfrentan presión académica, altas expectativas parentales y poca seguridad laboral. Por otro lado, el estilo de vida que llevan los universitarios está caracterizado por malos hábitos alimenticios, baja actividad física y muchos de ellos experimentan por primera vez la independencia (Kruisselbrink 2013).

Más allá de las intuiciones generales, es necesario establecer una relación causal entre la Educación Superior y los problemas de salud mental. Como ya se dijo, los universitarios son individuos para quienes el ritmo de aceleración en el padecimiento de depresión o ansiedad es aun mayor que el de la población general. Hay trabajos que muestran que, en no pocas ocasiones, el causante de estos desordenes mentales es el cursar la educación terciaria. El dato que dan Furr et al. (2001) es alarmante: 53% de los estudiantes universitarios que participaron en su estudio reportaron que sus síntomas depresivos habían aumentado desde su ingreso a la universidad. Esto va con sintonía al trabajo de Megivern et al. (2003), donde el 49% de los encuestados señalaron que habían sufrido su primer episodio de desorden mental durante la licenciatura.

Y si bien los problemas de salud mental son un tema común para los estudiantes universitarios, aún existe un fuerte estigma alrededor de éstos (Williams y Justice 2010). Además, todavía no hay suficientes políticas institucionales para combatirlos (Gallagher 2008). Datos de Kadison y DiGeronimo (2004) indican que los centros de orientación universitaria no tienen los recursos económicos ni de personal necesarios para atender la creciente demanda de sus servicios. Al respecto, un trabajador de la salud en una universidad reportó que en su lugar de trabajo “terminamos teniendo estudiantes con los que no podemos hacer nada más, que

---

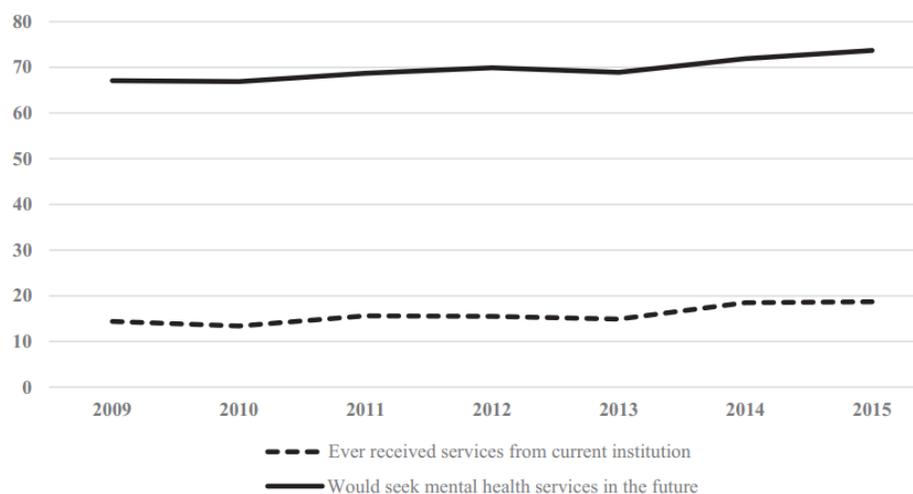
<sup>2</sup> El factor generacional es de especial importancia. Por ejemplo, según Benton et al. (2003), antes de 1994 los problemas más frecuentes en los centros de orientación universitaria eran los problemas de pareja; luego de 1994, los problemas más reportados en estos centros están relacionados con el estrés y la ansiedad.

necesitan mucha supervisión y contacto, pero a quienes simplemente no podemos proporcionárselos” (Watkins et al. 2011, 330).

Aunado a lo anterior, pareciera que no hay una comunicación efectiva entre el personal universitario al momento de atender problemas de salud mental. Por un lado, Pritchard y Wilson (2003) señalan que a menudo los profesores tienen expectativas poco realistas sobre el trabajo de los asesores de salud mental de la institución. Por otro lado, Megivern et al. (2003) observan que, en el agregado, el personal encargado de proveer servicios de ayuda a estudiantes no es solidario con las metas y necesidades de los jóvenes. Aunque es posible rastrear deficiencias institucionales en el tratamiento de desordenes mentales en las IES, no son las únicas fallas al respecto. Sea por el estigma social que rodea a los padecimientos como la depresión o la ansiedad, o por la falta de información o confianza ante los servicios escolares, los jóvenes buscan poca ayuda profesional al respecto (Oswalt et al. 2018; Rosenthal y Wilson 2008).

En el estudio de Rosenthal y Wilson (2008), por ejemplo, se halló que más del 75% de los estudiantes que requerían servicios de salud mental, no recibieron ningún tipo de asesoramiento profesional. Siguiendo esa línea, Oswalt et al. (2018) encontraron que, como muestra la gráfica 3, menos del 20% de los estudiantes encuestados habían recibido un asesoramiento de salud mental en su IES, pero que alrededor del 70% estaría dispuesto a buscar ayuda profesional en un futuro.

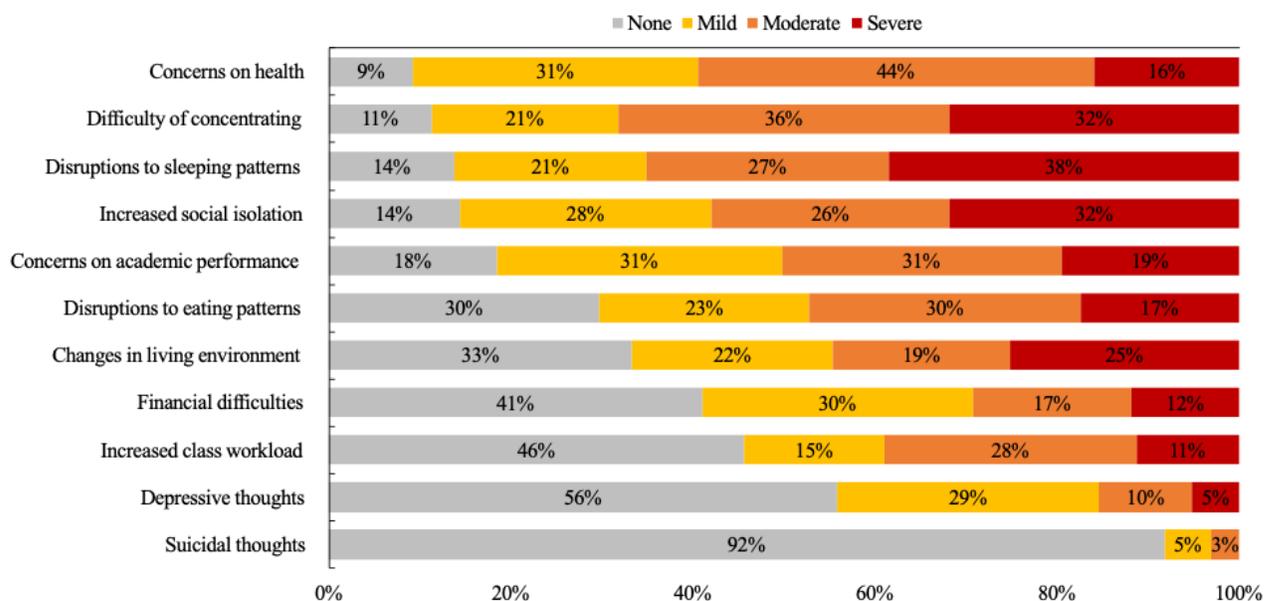
**Gráfica 3. Porcentaje de estudiantes que han recibido asesoramiento sobre salud mental y porcentaje de alumnos que buscarían ayuda en un futuro.**



Fuente: Oswalt, Lederer, Chestnut-Steich, Day, Halbritter y Ortiz (2018).

De forma lamentable, la pandemia por COVID-19 agravó la crisis de salud mental en todos los niveles. En específico, las Instituciones de Educación Superior tuvieron que migrar temporalmente a una modalidad remota, cerrando sus puertas por periodos prolongados. Así, la falta de contacto social, las dificultades del aprendizaje en línea y el confinamiento afectaron fuertemente la salud mental de los jóvenes universitarios (Son et al. 2020). Como indica la gráfica 4, poco menos de la mitad de los encuestados en el trabajo de Son et al. (2020) reportaron sufrir algún grado de depresión, cerca del 90% dijo tener problemas medianos y severos de concentración, 85% alteración en sus patrones de sueño y 70% señaló desordenes alimenticios.

**Gráfica 4. Porcentaje de estudiantes que han visto afectada su salud mental durante la pandemia de la COVID-19.**



Fuente: Son, Hegde, Smith, Wang y Sassangohar (2020).

De acuerdo con lo anterior, entonces, es preciso voltear a ver a la salud mental en las Instituciones de Educación Superior. Es vital atender este fenómeno eficazmente, pues, como se mostró en la parte anterior del trabajo, las tendencias son claras y a medida que aumente la matrícula universitaria, más jóvenes estarán expuestos a ambientes donde las enfermedades mentales son comunes. Así, este trabajo hará un esfuerzo por entender la prevalencia del Fenómeno del Impostor, un padecimiento que está ligado a enfermedades como depresión y ansiedad. La siguiente sección profundiza al respecto.

#### **D. El Fenómeno del Impostor en las Instituciones de Educación Superior**

El fenómeno del impostor (*impostor phenomenon*), también conocido como síndrome del impostor, es el término que se usa para describir a los individuos que a pesar de su éxito relativo creen que éste es falso, inexistente o atribuible a factores externos (Clance e Imes 1978). En otras palabras, el fenómeno del impostor describe a aquellos que no logran internalizar por completo el éxito adquirido. Para ilustrar esto, imagínese a un joven que recién fue admitido a una universidad prestigiosa. La escuela le hizo una oferta de aceptación por sus buenas notas, su destacada trayectoria y su perfil único. Él, sin embargo, cree que la decisión fue un error y

que no debería haber sido admitido porque no es lo suficientemente bueno para tal universidad. El individuo en cuestión, en efecto, presenta un alto grado de fenómeno del impostor.

Respecto de este padecimiento es posible rastrear dos trabajos seminales respecto: el de Clance e Imes (1978) y el de Harvey y Katz (1985). Por un lado, Clance e Imes (1978) identificaron que un grupo de mujeres altamente exitosas atribuían sus logros a factores externos, a pesar de que la evidencia mostraba que éstos eran achacables al mérito individual. Por otro lado, Harvey y Katz (1985) señalaron que la fraudulencia percibida tenía que ver, entre otras, al contexto familiar y a las expectativas de logros académicos, financieros y profesionales. Pese a sus diferencias, ambos trabajos coinciden en que hay una propensión en individuos que padecen del fenómeno del impostor hacia la depresión, la adicción al trabajo y la baja autoestima.

Tanto Clance e Imes (1985) como Harvey y Katz (1985) plantearon instrumentos para medir el grado de fenómeno del impostor. El primero, conocido como la Escala de Clance sobre el Fenómeno del Impostor (*Clance Impostor Phenomenon Scale*), es un instrumento de 20 reactivos que determina si el encuestado padece del fenómeno del impostor y, si lo hace, en qué grado lo sufre (Clance 1985). El segundo, la Escala del Impostor de Harvey (*Harvey Impostor Scale*), es un cuestionario de 14 incisos que mide la autopercepción de éxito. A diferencia de la Escala de Clance, la de Harvey no mide la evaluación ni la comparación contra pares, además de que minimiza el sesgo de deseabilidad social (Mak et al. 2019).

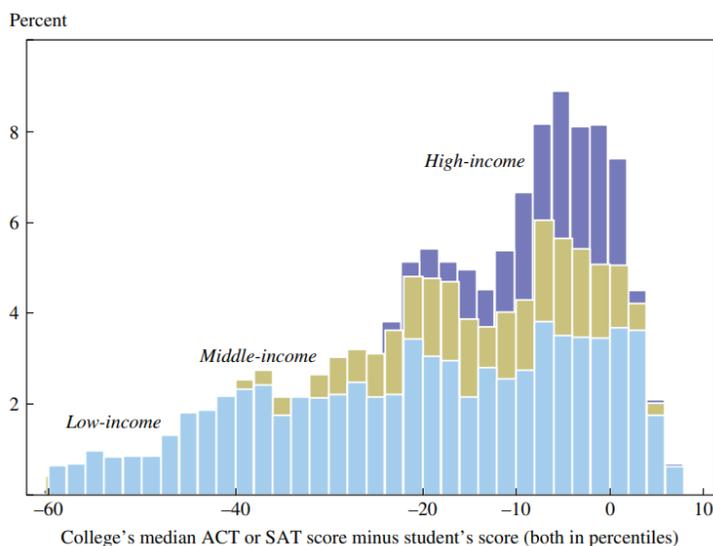
Es preciso señalar que otras mediciones han surgido a causa de los resultados no concluyentes de los instrumentos mencionados. Por ejemplo, Kolligian y Sternberg (1991) desarrollaron la Escala de Fraudulencia Percibida (*Perceived Fraudulence Scale*), un cuestionario de 51 ítems que analiza de manera multidimensional el fenómeno del impostor. Así mismo, Leary et al. (2000) crearon la Escala del Impostor de Leary (*Leary Impostor Scale*), un set de 7 reactivos que solo se centra en la percepción de ser un fraude o un impostor. Empero, ningún sistema de evaluación es concluyente en tanto se requiere más validación y estudio de las propiedades psicométricas de cada uno. Como bien señalan Mak et al. (2019), no existe una “medida estándar de oro porque éstas se han visto limitadas por la claridad conceptual en torno a la dimensionalidad del fenómeno del impostor, su operacionalización a través de medidas, propiedades de distribución en diferentes grupos (muestras clínicas, género, edad, culturas) y su reproducibilidad” (Mak et al. 2019, 14).

Más allá de la medición del fenómeno del impostor, hay una amplia literatura sobre la fraudulencia percibida en contextos educativos. Hablando específicamente de las Instituciones de Educación Superior, se ha encontrado que hay una alta prevalencia del fenómeno del impostor entre quienes conforman las IES (Parkman 2016). Al contar con “aislamiento académico, competitividad agresiva, nacionalismo disciplinario, falta de tutoría y evaluación del producto sobre el proceso” (McDevitt 2006, 1), las universidades son campo fértil para padecer fraudulencia percibida.

Los profesores universitarios presentan fenómeno del impostor debido al escrutinio público que representan la publicación y la obtención de premios (Hutchins 2015; Long et al. 2000). El personal administrativo y de apoyo tiene un grado de fenómeno del impostor superior al de la media en otras profesiones por el prestigio y presión que representan los cuerpos universitarios (Clark et al. 2014). Los estudiantes, tanto de pregrado como de posgrado, padecen altos niveles de fenómeno del impostor por la carga de trabajo, las exigencias institucionales y la competencia entre pares (Henning et al. 1998; Mason 2009; Peteet et al. 2015).

Además de estas razones, el fenómeno del impostor también tiene puntos de contacto con la estratificación social en las IES. En un trabajo dedicado al estudio de los alumnos de alto rendimiento y bajos ingresos, Hoxby y Avery (2013) hacen evidente la diferencia en las solicitudes de ingreso a universidades selectivas entre los jóvenes de bajos, medianos y altos recursos económicos. Como señalan las autoras, “los estudiantes de alto rendimiento y de bajos ingresos no tienen ninguna razón para creer que fracasarán en instituciones selectivas, ya que aquellos que lo solicitan son admitidos y se gradúan con tasas elevadas” (Hoxby y Avery 2013, 1). A pesar de ello, los alumnos de alto rendimiento y bajos ingresos se comportan de manera distinta a sus contrapartes de ingresos altos.

**Gráfica 5. Distribución de las solicitudes universitarias de todos los estudiantes de alto rendimiento a instituciones selectivas, por coincidencia estudiante-universidad y por ingresos.**



Fuente: Hoxby y Avery (2013).

Lo anterior se explica, según las autoras, por dos razones: 1) que los estudiantes de alto rendimiento y bajos ingresos están poco informados sobre sus oportunidades de asistir a universidades selectivas, dada la pobre red de apoyo con la que cuentan sus preparatorias; y 2) que los estudiantes de alto rendimiento y bajos ingresos, al estar en contextos marginales y tener problemas culturales, sociales o familiares, son reacios a postularse a instituciones selectivas (Hoxby y Avery 2013). De esta manera, la última explicación conecta a la estratificación social con el fenómeno del impostor: puesto que son individuos con desempeño poco común en los ambientes donde se desarrollan y dado que no hay una red que les haga observar sus capacidades reales, los estudiantes de alto desempeño y bajos ingresos no logran internalizar su éxito relativo y, por ende, no solicitan ingreso a IES selectivas. Lo anterior coincide con lo expuesto por Hoang (2013): “[el fenómeno del impostor] ocurre cuando los estudiantes están expuestos a situaciones estresantes y desconocidas en las que se sienten menos seguros acerca de su capacidad para triunfar” (Hoang 2013, 46).

### III. Hipótesis

Con base en la literatura revisada, el trabajo plantea cinco hipótesis. En primer lugar, se toma en cuenta el sexo del individuo para determinar el grado de fenómeno del impostor que éste presenta. Como se ha documentado con anterioridad, el fenómeno del impostor se presenta con mayor frecuencia en mujeres (Clance e Imes 1978). Esto se debe, entre otras cosas, a la crianza, los roles de género y las expectativas impuestas sobre dicho sexo (Pratt 2020). Por lo tanto, se esperaría que el grado de fraudulencia percibida fuera mayor en mujeres que en hombres, por lo que la primera hipótesis del trabajo versa:

*Hipótesis 1 (H1): El fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en mujeres que en hombres.*

En segundo lugar, el texto toma en cuenta el tipo de preparatoria para predecir la presencia y el grado de fenómeno del impostor que presenta el individuo. Por lo general, las escuelas públicas cuentan con menos recursos, menos redes de apoyo y tienen peor desempeño en exámenes estandarizados que sus contrapartes privadas (Griffith y Rothstein 2009; Grodsky y Rieglecrumb 2010; Hoxby y Avery 2013; Reforma 2020). Además, los estudiantes que tienen mayores complicaciones económicas tienden a presentar mayores niveles de fenómeno del impostor que sus contrapartes adineradas (Eisenberg et al. 2007; Peteet et al. 2015). Así, bajo el supuesto de que en las escuelas públicas se encuentran jóvenes con menos redes de apoyo y recursos económicos que en las instituciones privadas, se plantea la segunda hipótesis:

*Hipótesis 2 (H2): El fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en los individuos provenientes de escuelas públicas que en los provenientes de preparatorias privadas.*

En tercer lugar, se explora la relación entre la escolaridad de los padres y la presencia y el grado de fenómeno de un estudiante determinado. Además, se evalúa el papel de las expectativas académicas. Como muestran los trabajos de Hoang (2013) y de Sakulku y Alexander (2011) los alumnos que presentan mayor grado de fenómeno del impostor son aquellos con alto rendimiento académico y altas expectativas escolares. Por distintas razones, la distribución de este tipo de estudiantes se concentra en aquellos individuos cuyos padres tienen

mayor escolaridad (Hoxby y Avery 2013).<sup>3</sup> Aún más, las expectativas educativas sobre un individuo aumentan en tanto la escolaridad de los padres sea superior (Grodsky y Rieglecrumb 2010). A su vez, éstas se relacionan directamente con el fenómeno del impostor (Peteet et al. 2015). De tal modo, se esperaría a) que los individuos con más expectativas académicas mostrarían mayor grado de fenómeno del impostor, y b) que a mayor sea la escolaridad de los padres, mayor el nivel de fraudulencia percibida por el individuo. Así, las hipótesis tres y cuatro del trabajo son:

*Hipótesis 3 (H3): El fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en los individuos con mayores expectativas escolares que en aquellos con expectativas académicas menores.*

*Hipótesis 4 (H4): El fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en los individuos cuyos padres tengan alta escolaridad que en los cuales sus padres tienen menor escolaridad.*

Por último, el trabajo explora los efectos que la educación universitaria tiene sobre los individuos. Si se parte del hecho de que en estudios previos hay un porcentaje importante de encuestados que sufrieron su primer episodio de desorden mental durante la universidad (Megivern et al 2003), sería natural encontrar una diferencia entre aquellos individuos que recién ingresarán a una IES y aquellos que están por terminar su licenciatura. De esta forma, la última hipótesis dice que:

*Hipótesis 5 (H5): El fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en los individuos de último semestre universitario que en aquellos de recién ingreso.*

---

<sup>3</sup> Como muestra la gráfica 3 de Hoxby y Avery (2013, 16), de los padres de estudiantes de alto rendimiento, 50.7% tiene como máximo nivel educativo el posgrado y 27.9% la licenciatura. Es decir, 78.6% de los alumnos de alto rendimiento tiene a al menos un padre que completó estudios universitarios.

#### **IV. El caso México y los Centros Públicos de Investigación**

El caso estadounidense no es el único con problemas en la educación superior. Países europeos, como Francia (Sciolino 2006) e Inglaterra (Soares 2007), y latinoamericanos, como Chile (Cabrera y Andreu 2017) y México (Didou 2009), también tienen demandas constantes por la ampliación de la matrícula de educación superior. Específicamente México representa un caso interesante al analizar a las Instituciones de Educación Superior públicas. Junto con Argentina, México es el único país de la región en tener a la mayor parte de la matrícula de educación superior inscrita en instituciones públicas (Maldonado-Maldonado y Mejía 2018). No sólo eso, al hablar de educación superior en México se habla del papel del Estado y su rol formador. A diferencia de países como Brasil o Chile, donde la ampliación de la cobertura de educación superior se debe al sector privado, en México la educación terciaria ha crecido gracias a la intervención estatal (Tuirán 2013). Desde sus primeras etapas, que se remontan al Instituto de Ciencias y Artes de Oaxaca, hasta las últimas, donde hay iniciativas como las Universidades Tecnológicas Bilingües Internacionales y Sustentables, el Estado mexicano ha sido protagonista en cuanto a Educación Superior se refiere (Maldonado-Maldonado y Mejía 2018).

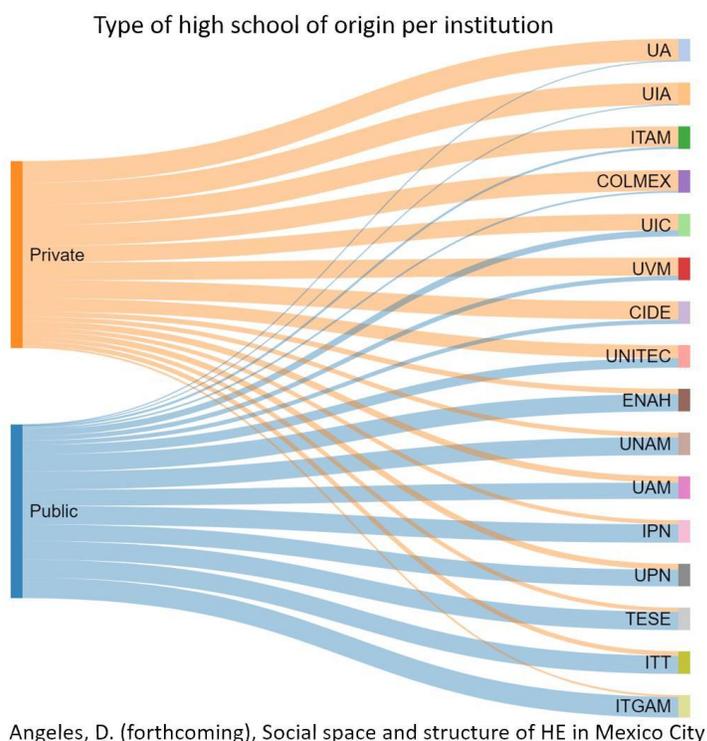
Aunado a lo anterior, México es un caso único en la región por dos razones más: 1) cuenta con un sistema de educación superior privada pobremente regulado y 2) tiene una cobertura pequeña respecto de los demás países latinoamericanos. En primer lugar, la iniciativa privada representa la mayor oferta de educación superior en el país y, sin embargo, el sistema público acapara la matrícula. Por ejemplo, en 2018 existían 2796 Instituciones de Educación Superior privadas y 835 públicas. Aunque por cada IES pública había 3.3 privadas, cerca de tres cuartas partes de la matrícula estaba inscrita en el sistema público (Aké 2019). De las licenciaturas ofertadas por IES privadas sólo 18.3% se hallaban certificadas, mientras que 84.3% de las impartidas por IES públicas estaban certificadas (Miller y De Garay 2015). En segundo lugar, a pesar de ser uno de los sistemas más grandes y de la fuerte ampliación que ha tenido en las últimas décadas, la educación superior en México aún cuenta con muy poca cobertura. Mientras que en países como Argentina, Uruguay y Chile los niveles de cobertura son del 68%, 65% y 55%, respectivamente, en México apenas se supera el 30% de cobertura (Tuirán 2013).<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Sobre este respecto, Tuirán (2013) y Maldonado-Maldonado y Mejía Pérez (2018) hacen énfasis en el aumento en el monto real del subsidio por estudiante, la creación de Instituciones de Educación Superior, el tamaño de la matrícula y la descentralización de la oferta de educación superior (más universidades en el interior del país y más subsistemas de educación abierta y a distancia).

Con las particularidades de la educación superior mexicana en mente, es posible adentrarse en el debate sobre la estratificación social que existe dentro de las IES del país. Ángeles y Mejía (2020) lo dejan claro: cuando se habla de quienes, en edad universitaria, acceden a una IES, “en la mayoría de los casos se trata de oportunidades adueñadas por jóvenes de estratos socioeconómicos medios”. Como muestra la gráfica 3, existe una variación evidente entre las preparatorias de origen de los alumnos de las distintas Instituciones de Educación Superior en México. Mientras que los Institutos Tecnológicos descentralizados y federales son los que más estudiantes de preparatorias públicas reciben, las instituciones privadas, como la Universidad Anáhuac (UA), la Universidad Iberoamericana (UIA) y el Instituto Tecnológico Autónomo de México (ITAM) son las IES con menos alumnado de licenciatura proveniente de preparatorias públicas.

**Gráfica 6. Tipo de preparatoria de origen por institución.**



Fuente: Ángeles (2020).

En la gráfica 3 resalta el caso particular de las instituciones públicas dedicadas a la investigación, como el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y El Colegio de México (COLMEX). A diferencia de lo que sucede en escuelas públicas como la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) o el Instituto Politécnico Nacional (IPN),

estas dos IES se distancian de otras universidades del mismo sistema, pues reciben en su mayoría a jóvenes de preparatorias privadas. Tanto el CIDE como el COLMEX forman parte de los Centros Públicos de Investigación (CPIs).

En el papel, los CPIs son “entidades paraestatales de la Administración Pública Federal que, de acuerdo con su instrumento de creación tengan como objeto predominante realizar actividades de investigación científica y tecnológica” (INEEL 2016). Su función se centra en fomentar la labor científica en el país, formar recursos humanos altamente especializados, transferir conocimiento y comunicar a la sociedad la información técnica derivada de las investigaciones (CONACyT 2019).

Dentro de las Instituciones de Educación Superior, los Centros de Investigación se distinguen por su alto nivel académico. Por ejemplo, 98% de la planta académica del CIDE tiene doctorado y 85% pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Además, el porcentaje promedio de aspirantes admitidos por ciclo es del 25% y la media de estudiantes de nuevo ingreso es de 105 individuos por año (CIDE 2018). Para dar más ejemplos, en el CIMAT 90% del profesorado pertenece al SNI (CIMAT 2017), y en el COLMEX 89% de los investigadores son parte del SNI (COLMEX 2018).

De las veintisiete las instituciones consideradas como CPIs, sólo cinco ofrecen licenciaturas. A saber, El Colegio de México (COLMEX), institución asociada, tiene tres programas de licenciatura, el Instituto de Investigaciones Doctor José María Luis Mora (Instituto Mora) uno, el Centro de Investigación en Matemáticas (CIMAT) dos, el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) cuatro y El Colegio de San Luis (COLSAN) uno.<sup>5</sup> En este pequeño universo se ofertan ocho programas de ciencias sociales, dos de ciencias exactas y uno de humanidades. Asimismo, tres de los cinco CPIs mencionados se encuentran en la Ciudad de México y tres fuera de la capital, en el bajío mexicano.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> La lista completa de los 26 centros, la institución internacional asociada y el fideicomiso, así como su descripción y oferta académica, se halla disponible en: <https://centrosconacyt.mx/>

<sup>6</sup> El caso del CIDE es particular, pues cuenta con dos sedes, una en Ciudad de México y otra en Aguascalientes.

**Cuadro 1. Oferta a nivel licenciatura de los CPIs e instituciones asociadas.**

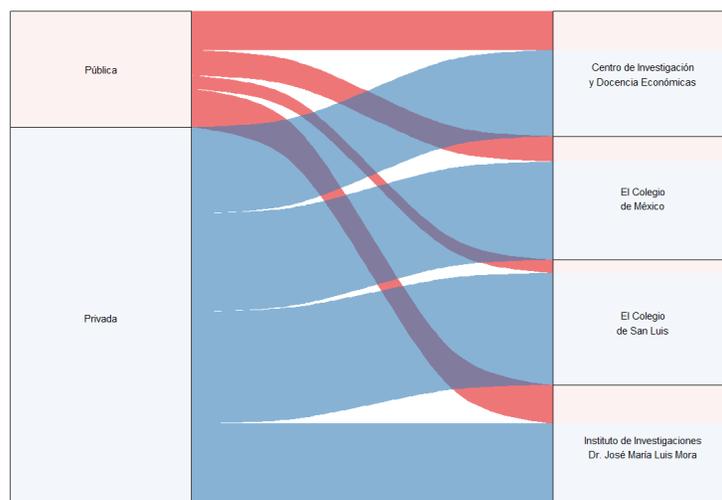
<b>IES</b>	<b>Tipo de institución</b>	<b>Programas de licenciatura</b>
CIDE	CPI	Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Economía, Derecho, Políticas Públicas
CIMAT	CPI	Matemáticas, Computación Matemática
COLMEX	Institución Asociada	Economía, Relaciones Internacionales, Política y Administración Pública
COLSAN	CPI	Relaciones Internacionales
Instituto Mora	CPI	Historia

Fuente: Elaboración propia con datos de las páginas institucionales de cada IES.

Al indagar con más detalle resulta que los cinco CPIs que ofrecen programas de licenciatura tienen una estructura disímil al resto de Instituciones de Educación Superior públicas del país. Lo peculiar es que a estas instituciones las alimentan preparatorias privadas, a pesar de que la mayor parte de la matrícula de estudiantes en educación media superior está en el sector público. Según datos recabados por María Herlinda Suárez (2013), investigadora del Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM), sólo el 32.7% de las personas que cursan estudios de nivel medio superior lo hace en instituciones privadas. En esa línea, IES públicas reciben un porcentaje similar de estudiantes provenientes de cada tipo de subsistema.

Por ejemplo, de los aspirantes aceptados en 2016 vía concurso de selección, 72.84% provenían de instituciones públicas y 22% de escuelas privadas (UNAM 2016). Caso contrario el de los CPIs, donde del total de aspirantes seleccionados el mismo año, en promedio, 72.76% venían de preparatorias privadas y 25.7% de escuelas públicas. Mientras que en la UNAM casi dos tercios del alumnado de primer ingreso estudió el nivel medio superior en una institución pública, en los cinco CPIs que ofrecen licenciatura la mayoría de sus alumnos de nuevo ingreso venían de preparatorias privadas. En otras palabras, las tendencias se invierten incluso cuando todas las IES en cuestión son de carácter público. La gráfica 4 muestra la distribución del tipo de preparatoria de procedencia para los Centros de Investigación durante los años 2008-2018.

**Gráfica 7. Tipo de preparatoria de procedencia por CPI 2008-2018.**



Fuente: Elaboración propia con datos recabados a través de solicitudes de información ante las unidades de transparencia de cada institución.

Así, los Centros Públicos de Investigación presentan un caso particular en el que pueden estudiarse el fenómeno del impostor y la estratificación social de manera igualmente importante. Este trabajo los elige por ser un caso de escuelas de alta exigencia y con población más diversa que universidades privadas. De esta manera, estudiar la prevalencia de padecimientos mentales, en específico del fenómeno del impostor, en su estudiantado es relevante. Más aun cuando esto representa llenar un vacío en la literatura existente.

## V. Metodología

Dada la escasa información publicada sobre los CPIs y su estructura, este trabajo usa bases de datos originales. Los primeros datos se obtuvieron a partir de solicitudes de información pública ante el Instituto Nacional de Transparencia, Acceso a la Información y Protección de Datos Personales (INAI).<sup>7</sup> Por cuestiones técnicas y de confidencialidad no fue posible obtener más información que aportara hallazgos sustanciales al trabajo. Ante esto, el estudio usa un aparato de recolección de datos estructurado, difundido vía correo electrónico. Por un lado, se encuestaron a estudiantes aceptados para ingresar a las licenciaturas del CIDE. Luego de pasar por un competitivo filtro de admisión que consta de tres fases, sólo 126 de 600 aspirantes lograron ser aceptados en la institución. El presente estudio reúne 83 de encuestas completas de este primer grupo. Por otro lado, se encuestaron a alumnos de octavo semestre de los distintos programas de licenciatura del CIDE. Tras cuatro años de estudios, únicamente 70, de un total de 110 estudiantes, lograron cumplir con los requisitos formales del programa.

El trabajo usa un modelo de regresión lineal múltiple para determinar el grado de fenómeno del impostor que presenta el estudiante. Este método se basa en la estimación por mínimos cuadrados ordinarios, que consiste en elegir las estimaciones que minimicen la suma de los residuales cuadrados. Se elige este tipo de inferencia estadística por ser uno de los más comunes en ciencias sociales por su simplicidad y robustez (Wooldridge 2010). A diferencia de otros mecanismos de estimación, la regresión lineal por mínimos cuadrados ordinarios es intuitiva y fácil de comprender. La forma matemática del modelo de regresión lineal múltiple consiste en:

$$y = \beta_0 + \beta_1x_1 + \beta_2x_2 + \beta_3x_3 + \dots + \beta_kx_k + \epsilon$$

donde \*  $\beta_0$  es el intercepto,  
\*  $\beta_1$  es el parámetro asociado con  $x_1$ ,  
\*  $\beta_2$  es el parámetro asociado con  $x_2$  (y así sucesivamente),  
\*  $\epsilon$  es el término de error o perturbación

De esa manera, la correcta lectura de un modelo de regresión lineal múltiple consiste en interpretar cada variable de manera independiente y con el signo y la magnitud correspondiente.

---

<sup>7</sup> Los folios de las peticiones son los siguientes: a) CIDE: 1109000010419, 1109000010319, 1109000013719, 1109000016419; b) CIMAT: 01712419; c) COLMEX: 8619; d) COLSAN: 1519; e) Instituto Mora: 1128100003219.

Por un lado, el signo indica la dirección de la relación: si es negativo se habla de una relación inversa entre las variables, si es positivo habla de una relación proporcional. Por otro lado, la magnitud señala los cambios en la variable dependiente por cada unidad en la variable independiente: si  $x_1$  permanece constante, cada unidad en  $x_2$  refleja un cambio de  $\beta_2$  en la variable independiente.

Así, el trabajo se apoya de la Escala de Clance sobre el Fenómeno del Impostor, un instrumento de 20 ítems con escala de Likert que va del 1 (*nada cierto*) al 5 (*muy cierto*).<sup>8</sup> Entre mayor sea el puntaje, mayor el grado de fenómeno del impostor que el individuo sufre. Según esta escala, que va de 0 a 100, se dice que si el respondiente presenta un grado severo de síndrome del impostor si obtiene más de 80 puntos totales en la prueba, alto si su puntaje está entre 61 y 80, moderado si se halla entre 41 y 60, y bajo si es menor a 40 puntos totales. Para facilitar la interpretación y el tratamiento de los datos, el trabajo estandarizó estos puntajes en una escala de 1 a 4 donde cada número indica el grado de fenómeno del impostor del individuo, siendo 1 un grado bajo, 2 moderado, 3 alto y 4 severo.

Siguiendo las hipótesis del trabajo, las variables independientes son a) el sexo del alumno, b) el tipo de preparatoria (privada o pública) en que estudió el individuo, c) las expectativas escolares del respondiente, y d) el último nivel de estudios de los padres. Así, la medición de la variable dependiente (discreta) va de 0 a 100, donde el número entre estos valores determina el grado de fenómeno del impostor que sufre el individuo, según la Escala de Clance sobre el Fenómeno del Impostor. La primera variable independiente, el sexo del alumno, es de tipo dicotómica y señala el sexo del respondiente. La segunda variable independiente, el tipo de preparatoria en que estudió el individuo, es dicotómica e indica si la institución donde el respondiente cursó el nivel medio superior es pública o privada. La tercera variable independiente, las expectativas educativas, toma valores entre 0 y 2 —donde 0 es licenciatura, 1 es maestría y 2 es doctorado— y es de carácter discreto. La cuarta variable independiente, la escolaridad de los padres, es de tipo ordinal y toma seis categorías.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> La escala de Likert (o método de evaluaciones sumarias) es un instrumento psicométrico usado en cuestionarios para conocer la valoración de un ítem, comúnmente en valores dentro del rango “de acuerdo-en desacuerdo”. Véase más en Derrick y White (2017).

<sup>9</sup> Las categorías usadas para la educación de los padres son: ninguna, primaria, secundaria, preparatoria, licenciatura o equivalente, posgrado. El diseño del ítem se eligió así para estar en concordancia con la literatura revisada.

Las variables de control que usa el trabajo para mejorar la calidad de la inferencia estadística son dos: la edad y la entidad federativa donde reside el encuestado. La primera puede tomar valores mayores a 18 y es discreta. La segunda es una variable dicotómica que indica si el respondiente reside o no en la capital del país, donde 1 indica que sí vive en la Ciudad de México y 0 que reside en alguna otra entidad federativa. Tanto la variable dependiente, como las independientes y las de control se sintetizan en la siguiente tabla:

**Cuadro 2. Descripción de las variables usadas en el trabajo.**

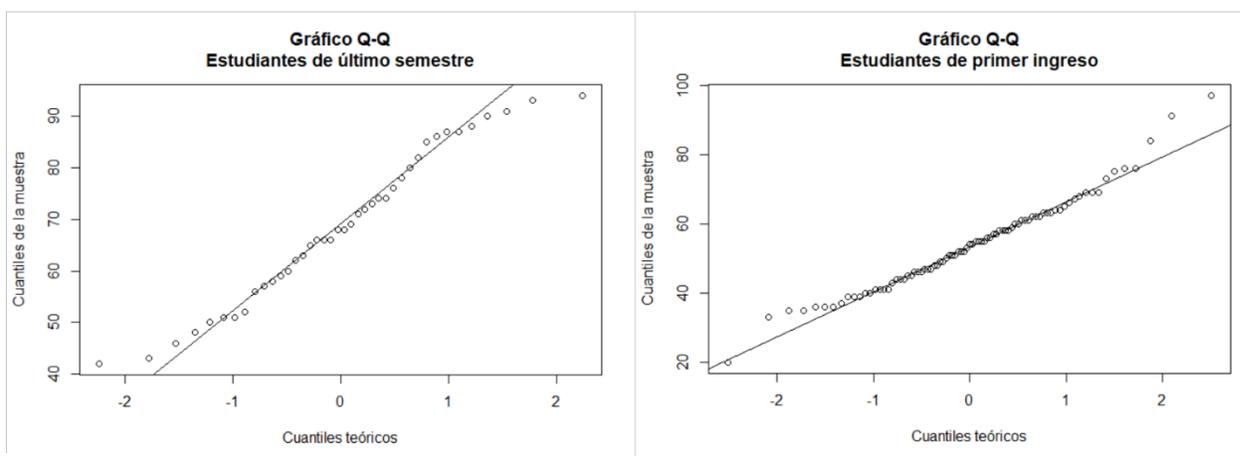
<b>Variable</b>	<b>Definición</b>	<b>Operacionalización</b>	<b>Fuente</b>
<b>Variable dependiente</b>			
Puntaje de la Escala del Impositor de Clance ( <i>CIPS</i> )	Puntaje total del respondiente en la Escala del Fenómeno del Impositor de Clance	Discreta	Encuestas
<b>Variables independientes</b>			
Sexo del respondiente ( <i>sexo</i> )	Sexo del respondiente (1 femenino, 0 masculino)	Dicotómica	Encuestas
Tipo de preparatoria ( <i>tipo_prepa</i> )	Tipo de subsistema de la preparatoria en que estudió el respondiente (1 privado, 0 público)	Dicotómica	Encuestas
Expectativas académicas ( <i>expectativas</i> )	Máximo grado académico que el respondiente espera alcanzar	Discreta	Encuestas
Escolaridad de los padres ( <i>escolaridad</i> )	Último nivel educativo alcanzado por los padres del respondiente	Ordinal	Encuestas
<b>Variables de control</b>			
Edad ( <i>edad</i> )	Edad del respondiente	Discreta	Encuestas
Entidad federativa ( <i>entidad_dummy</i> )	Entidad federativa en que reside el respondiente (1 en la capital del país, 0 fuera de la capital)	Dicotómica	Encuestas

Fuente: Elaboración propia.

## VI. Resultados y discusión

Antes de mostrar los resultados y las inferencias que de estos pueden hacerse, es prudente señalar la validez de los instrumentos usados. En primer lugar, la tasa de éxito de ambas encuestas fue alta. Mientras que el instrumento aplicado a estudiantes de primer ingreso tuvo un índice de encuestas completadas del 98%, el realizado a estudiantes de último semestre presentó una tasa de éxito de 100%. En segundo lugar, la muestra que usan ambas encuestas es representativa a nivel institución. De 126 admitidos a los programas de licenciatura del CIDE, 81 personas respondieron: 64% de la población —la totalidad de elementos sobre los que se investiga— respondió la encuesta. De los 70 de estudiantes de último semestre de las licenciaturas del CIDE, 40 individuos completaron el instrumento: 57% de la población contestó la encuesta. En tercer lugar, la distribución de la variable dependiente cumple con los supuestos de normalidad. Tanto la muestra de estudiantes de primer semestre, cuanto la de individuos en último semestre presentan p-valores mayores a 0.05 para la prueba de Shapiro-Wilk, lo que indica que la variable dependiente presenta una distribución normal.<sup>10</sup> La gráfica 5 compara los cuantiles teóricos y los muestrales para ilustrar la normalidad de la variable dependiente.

**Gráfica 8. Gráficos Q-Q para las muestras usadas por el trabajo.**

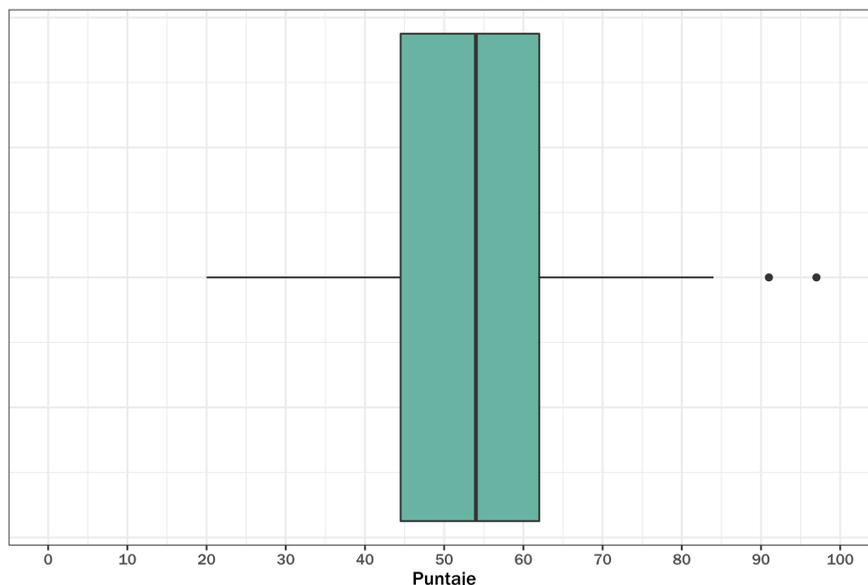


Fuente: Elaboración propia.

<sup>10</sup> El test de Shapiro-Wilk tiene como hipótesis nula que la población está distribuida normalmente, por lo que si el p-valor es menor al nivel de significancia (0.05 comúnmente) se rechaza la hipótesis nula. Así, lo que se busca en este test de contraste de normalidad es no rechazar la hipótesis nula o, lo que es lo mismo, tener un p-valor mayor al nivel de significancia establecido. Los resultados y el código usado para esta prueba se hallan anexos a este trabajo.

Así, pues, es claro que los instrumentos usados por este trabajo gozan de confiabilidad estadística y de diseño, por lo que los resultados a continuación mostrados son igual de fidedignos.<sup>11</sup> Lo primero que salta a la vista es la diferencia entre los puntajes obtenidos en la Escala de Clance sobre Fenómeno del Impostor de los estudiantes de primer ingreso y los de último semestre. Los individuos admitidos a los programas del CIDE tienen una media de 54 puntos en la Escala de Clance, lo que los sitúa en un grado moderado de fenómeno del impostor. De la muestra, 15% de los respondientes tienen 40 puntos o menos en dicha escala lo que indica que no presentan grado alguno de fenómeno del impostor. Lo que es más, sólo 3% de los encuestados sufren este padecimiento de forma severa. La gráfica 6 muestra la distribución en los puntajes para este primer grupo de respondientes.

**Gráfica 9. Diagrama de caja del puntaje en la Escala de Clance de Fenómeno del Impostor para estudiantes aceptados a las licenciaturas del CIDE en 2021**



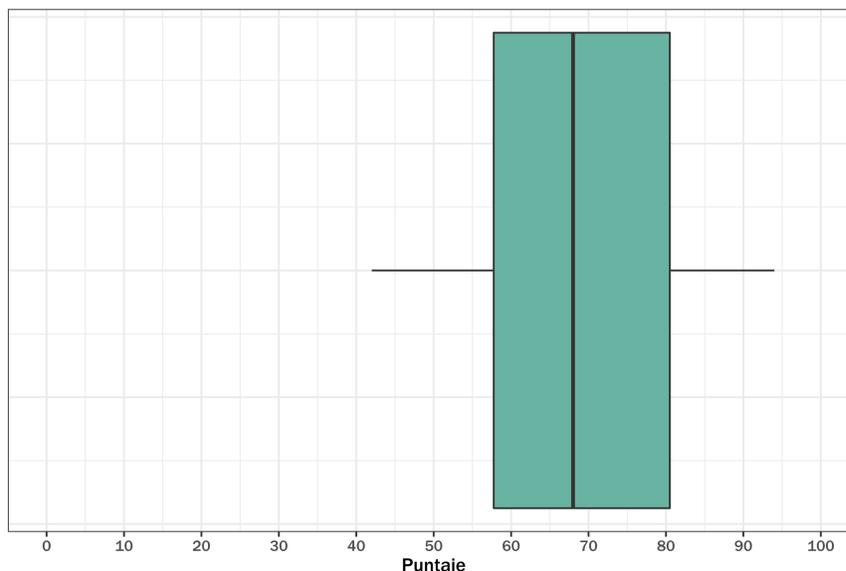
Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta de estudiantes aceptados a las licenciaturas del CIDE generación 2021.

Por su parte, los respondientes de último semestre de licenciatura mostraron niveles más altos de fenómeno del impostor. Con una media de 69 puntos en la Escala de Clance, ningún individuo de este grupo reportó un puntaje menor a 40, lo que indica a) que, en promedio, los

<sup>11</sup> La estadística descriptiva de las variables usadas se encuentran anexas al final del trabajo.

estudiantes de último semestre padecen en alto grado de fenómeno del impostor y b) que ninguno de los encuestados está exento de padecer este problema. Todavía más alarmante, 27% de los respondientes reportó un grado severo de fenómeno del impostor y 41% un grado alto. Es decir, casi dos tercios de los estudiantes de último semestre presentan grados altos y severos de fenómeno del impostor, incluso cuando han cumplido durante cuatro años con los requisitos formales del programa. La gráfica 7 ilustra lo anterior.

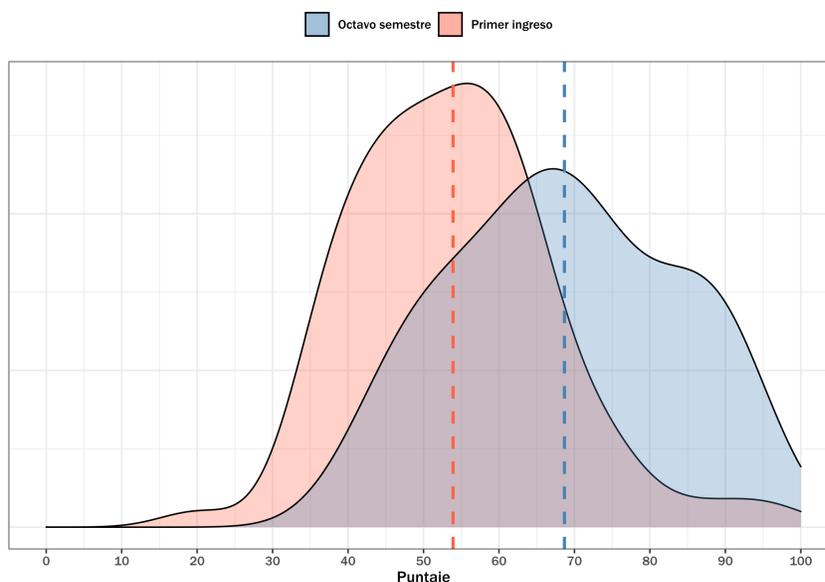
**Gráfica 10. Diagrama de caja del puntaje en la Escala de Clance de Fenómeno del Impostor para estudiantes de último semestre de las licenciaturas del CIDE en 2021.**



Fuente: Elaboración propia a partir de encuesta de estudiantes aceptados a las licenciaturas del CIDE generación 2021.

Como muestra la gráfica 8, al ponerlos lado a lado los puntajes en la Escala de Clance de un grupo y de otro resultan contrastantes. No sólo por el hecho de que la media haya aumentado 15 puntos, pero también porque el porcentaje de individuos que padecen niveles severos de fenómeno del impostor es alarmante: mientras que únicamente 3% de los alumnos de recién ingreso presentan este grado, los de último semestre lo hacen en 27%; mientras que 15% de los respondientes del primer grupo no padecen fenómeno del impostor 100% de los encuestados del segundo grupo lo sufren. Así, la hipótesis 5 del trabajo se cumple: el fenómeno del impostor se presenta con mayor frecuencia y en mayor grado en los individuos de último semestre universitario que en aquellos de recién ingreso. Este hallazgo va en línea con lo encontrado por otros estudios, como el de Megivern et al (2003), la universidad, de hecho, dispara los niveles de fenómeno del impostor de los individuos por razones de estrés, presión y alta competencia.

**Gráfica 11. Gráficos de densidad de los puntajes en la Escala de Clance de Fenómeno del Impostor para estudiantes de recién ingreso y de último semestre de las licenciaturas del CIDE en 2021.**



Fuente: Elaboración propia.

Luego de probada la hipótesis 5 del trabajo es necesario tocar las restantes. Para ello, el cuadro 3 sintetiza los resultados hallados luego de correr un Modelo de Regresión Lineal Múltiple por Mínimos Cuadrados Ordinarios para cada población. En este cuadro puede verse que se logran comprobar, al menos para un grupo poblacional, tres de las cuatro hipótesis restantes. La diferencia es importante, puesto que mientras que para los individuos de último semestre sólo una variable independiente resultó ser estadísticamente significativa, para los respondientes de primer ingreso dos fueron las variables explicativas con significancia estadística: ninguna variable, sin embargo, resultó coincidir.

**Cuadro 3. Resultados de los Modelos de Regresión Lineal  
Múltiple por Mínimos Cuadrados Ordinarios**

	<i>Variable dependiente:</i>	
	Puntaje en la Escala de Clance de Fenómeno del Impostor	
	<i>Primer ingreso</i>	<i>Último semestre</i>
Edad	-0.018 (0.041)	0.235 (0.158)
Sexo	-0.055 (0.164)	0.672*** (0.241)
Tipo de preparatoria	-0.317* (0.171)	-0.101 (0.259)
Entidad federativa	-0.031 (0.168)	0.012 (0.323)
Escolaridad del padre	-0.009 (0.090)	0.134 (0.181)
Expectativas académicas	-0.402** (0.159)	-0.146 (0.229)
Observaciones	83	40
R <sup>2</sup>	0.132	0.262

*Nota:* \*p<0.05 \*\*p<0.01 \*\*\*p<0.001  
*Fuente:* Elaboración propia. |

En primer lugar, la hipótesis 1 (H1) —el fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en mujeres que en hombres— se cumple para los estudiantes de último semestre. Según el valor del parámetro, existe más probabilidad de que una mujer sufra con mayor grado de fenómeno del impostor que un hombre controlando por otras variables. Esto es importante, pues valida la literatura previa (Clance e Imes 1985) y prueba una vez más que este problema se presenta con mayor severidad en mujeres. No obstante, resulta extraño que para las jóvenes de recién ingreso este factor no sea determinante.

Tal vez la socialización y las dinámicas de poder dentro de la universidad refuercen todavía más las diferencias entre sexo y hagan que las mujeres duden más de sus capacidades.

En segundo lugar, la hipótesis 2 (H2) —el fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en los individuos provenientes de escuelas públicas que en los provenientes de preparatorias privadas— resulta válida para los estudiantes de primer ingreso. En línea con lo señalado por Griffith y Rothstein (2009) y Hoxby y Avery (2013), los alumnos provenientes de escuelas públicas tienen menos confianza en sus capacidades que sus contrapartes de sistemas privados. Al momento de ingresar al CIDE esta diferencia es notoria y estadísticamente significativa. Sin embargo, luego de haber cursado con éxito cuatro años de licenciatura, el efecto de esta variable parece atenuarse entre los individuos, pues para los estudiantes de último semestre la distinción no es significativa.

En tercer lugar, la hipótesis 3 (H3) — el fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en los individuos con mayores expectativas escolares que en aquellos con expectativas académicas menores— se acepta para los estudiantes de recién ingreso. El hallazgo coincide con lo encontrado por Hoang (2013): quienes más esperan de sí mismos son quienes a menudo menosprecian sus capacidades. Aun así, no deja de resultar interesante cómo estas expectativas se modifican durante el curso de la licenciatura al punto de que dejan de ser relevantes al predecir grado de fenómeno del impostor. Las respuestas en ambos grupos pueden explicar la diferencia: mientras que 63% de los respondientes de primer ingreso esperaban alcanzar un doctorado y 37% una maestría, sólo 20% de los estudiantes de último semestre tenían las expectativas de cursar un doctorado.

Por último, la hipótesis 4 (H4) —el fenómeno del impostor se presentará con mayor frecuencia y en mayor grado en los individuos cuyos padres tengan alta escolaridad que en los cuales sus padres tienen menor escolaridad— no se cumple para ningún grupo. Tal parece que la escolaridad de los padres no es significativa al momento de predecir el grado de fenómeno del impostor en los alumnos del CIDE. Esto contradice lo expuesto por Peteet et al. (2015), quienes encontraron que la escolaridad de los padres era una de las variables más importantes al momento de predecir la prevalencia de fenómeno del impostor entre estudiantes universitarios. Una explicación tentativa a esta disonancia es la distribución peculiar de la escolaridad de los padres de los encuestados: más de dos tercios contaban con educación superior completa.

Con lo anterior es posible hacer un balance prudente de los resultados. Uno, si bien no todas las variables propuestas por la literatura resultaron tener significancia estadística para las dos muestras del estudio, todas —a excepción de una, la escolaridad de los padres— fueron válidas para al menos un grupo. Esto es importante porque permite establecer causalidad entre variables y, así, indicar las determinantes del grado de fenómeno del impostor en los alumnos de licenciatura del CIDE. No obstante, es pertinente señalar que los resultados aquí obtenidos deben ser interpretados en su justa dimensión, pues como se ha mencionado a lo largo del texto, los CPIs representan un caso muy particular dentro de las Instituciones de Educación Superior.

## **VII. Comentarios finales**

A medida que la matrícula universitaria aumenta a nivel mundial la preocupación por temas de educación superior también lo hace. Si hace cincuenta años la universidad era un anhelo irrealizable para muchos, hoy está al alcance de muchos más en ciertas partes del mundo. Así, un título profesional es deseable por distintos motivos económicos e instrumentales. Mientras que para los individuos representa mayores ingresos y realización personal, para los estados significa mayores niveles de productividad y mejor capital humano. No obstante, la educación superior tiene varios retos por delante.

Uno de estos desafíos es el de ampliar la composición sociodemográfica de las Instituciones de Educación Superior. Visto como ideal democrático, la universalidad de la educación superior es más un mito que una realidad. Aunque la matrícula se ha ampliado aceleradamente desde hace unas décadas, los esfuerzos estatales y privados han sido insuficientes para cubrir la creciente demanda por educación superior. De este modo, las IES se han segmentado y cubren diferentes necesidades para diferentes grupos. Incluso así, existe un acaparamiento desigual de estos espacios.

A la par, otro reto se vislumbra: el de la salud mental. Desde hace varios años hay investigaciones dedicadas a explorar la salud mental en ámbitos educativos. En general, los resultados de dichos estudios no son prometedores. Indican, por ejemplo, que los universitarios son un grupo vulnerable debido a los hábitos comunes entre jóvenes de 18 a 24, a los contextos de presión y competencia vividos en las IES y a la incertidumbre propia de los tiempos. Aunado ha esto, diversas estadísticas apuntan a un crecimiento acelerado en los problemas de salud mental en jóvenes universitarios. La pandemia por COVID-19 incrementó el ritmo todavía más.

En específico, es importante estudiar el Fenómeno del Impostor entre universitarios porque este grupo lo sufre en mayor medida que la población media. Usado para describir a los individuos que a pesar de su éxito relativo creen que éste es falso, inexistente o atribuible a factores externos, el fenómeno del impostor se conecta con problemas de salud mental como ansiedad y depresión. Así, pues, diagnosticar de forma temprana este padecimiento ayuda a evitar problemas de mayor alcance, aun más en contextos donde la falta de tratamiento oportuno —como las IES— está evidenciada.

De este modo, la presente investigación estudió a la población de un Centro Público de Investigación, IES públicas de excelencia académica, para dar luz sobre el fenómeno del

impostor en universidades mexicanas. Siendo un país con grandes esfuerzos estatales para ampliar el número de universitarios, baja cobertura educativa, altos niveles de oferta privada y donde la matrícula de educación superior se concentra en el sistema público, México representa un caso de especial atención en América Latina. Dentro de este contexto, los Centros de Investigación son aun más relevantes: con financiamiento público y con la misión explícita de formar investigadores y llevar la ciencia al alcance de todos, estas instituciones se distinguen de sus pares por tener mayor nivel académico y estar acaparadas por sectores privilegiados de la población. Tales son los casos de las licenciaturas ofertadas por cinco de los veintisiete CPIs.

Para hacer esta investigación, el trabajó uso un instrumento de recolección de información estandarizado en el que, además de información sociodemográfica y personal, se incluyó la Escala de Clance sobre Fenómeno del Impostor. Así, los resultados encontrados pudieron dialogar con otras investigaciones al respecto. Si bien no todas las hipótesis planteadas por el trabajo fueron probadas, es importante hacer notar que cuatro de cinco hipótesis se cumplieron para al menos un grupo poblacional. Aunque lo anterior apunta a una alta prevalencia de fenómeno del impostor entre estudiantes del Centro de Investigación y Docencia Económicas, las diferencias entre aquellos que recién ingresan a la institución y aquellos que están por salir no son menores.

Por un lado, es importante atender las causas estructurales que hacen que los alumnos de recién ingreso presenten niveles moderados de fenómeno del impostor. Es decir, si el tipo de preparatoria en que estudiaron los individuos y las expectativas académicas son significativas al momento de determinar el grado de fenómeno del impostor, será importante promover la diversidad del alumnado del CIDE y buscar formas de disminuir la presión sobre éste. Por otro lado, es urgente tomar acción en las dinámicas institucionales que propician que los estudiantes de último semestre, incluso cuando han cumplido con éxito con los requisitos formales del programa, aumenten considerablemente sus niveles de fenómeno del impostor. Tampoco es menor que para este grupo la única variable significativa sea el sexo: a lo largo de la licenciatura el efecto de otras variables se atenúa, pero la diferencia entre hombres y mujeres parece pesar todavía más.

Los resultados mostrados, sin embargo, no son suficientes. Primero porque los Centros de Investigación representan únicamente a un tipo muy específico de IES, y segundo porque hace falta más investigación sobre los vínculos entre salud mental y estratificación social en

Instituciones de Educación Superior. Solo mediante el estudio amplio y sistemático de este fenómeno se podrán establecerse mecanismos causales más claros que permitan solucionar los problemas que enfrentan las universidades de hoy en día. En el mejor de los casos, el presente trabajo trazó líneas importantes en el estudio de este fenómeno en México y América Latina. Futuras investigaciones deberán tomar en cuenta herramientas estandarizadas para muestras aún mayores y explorar más variables que puedan explicar los altos niveles de fenómeno del impostor en poblaciones universitarias.

## VIII. Bibliografía

- Ackoff, Russell L. 1994. "Higher Education and Social Stratification". *Interfaces* 24 (4):73-82.
- Aké, David. 2019. "Educación y Movilidad Social Intergeneracional en México". Tesis doctoral. Centro de Investigación y Docencia Económicas.
- Ángeles, Diego, y Gustavo Mejía. 2020. "Análisis Socioespacial De Los Institutos Tecnológicos Federales De La Ciudad De México". *Revista Latinoamericana De Estudios Educativos* 50 (3), 47-68.
- Ángeles, Diego. 2020. "Social space and structure of HE in Mexico City". Tesis doctoral. University College London.
- Benton, Sherry, John Robertson, Wen-Chih Tseng, Fred Newton y Stephen Benton. 2003. "Changes in Counseling Center Client Problems Across 13 Years". *Professional Psychology: Research and Practice* 34 (1), 66-72.
- Cabrera, Francisco-Javier, y Fátima Andreu. 2016. "La influencia del capital socioeconómico y cultural en el acceso a las instituciones de educación superior en Chile". *Estudios sociológicos* 34 (100), 107-143.
- Centro de Investigación en Matemáticas. 2017. "Informe ejecutivo 2016". Acceso 3 de noviembre de 2020, [https://www.cimat.mx/sites/default/files/Quienes\\_somos/Informe\\_Ejecutivo\\_Ejercicio\\_2016.pdf](https://www.cimat.mx/sites/default/files/Quienes_somos/Informe_Ejecutivo_Ejercicio_2016.pdf)
- Centro de Investigación y Docencia Económicas. 2018. "Evaluación de las actividades sustantivas desarrolladas en el periodo enero-diciembre 2018". Acceso 3 de noviembre de 2020, <https://transparencia.cide.edu/files/fracciones/IAE-2018-PDF.pdf>
- Changwon Son, Sudeep Hegde, Alec Smith, Xiaomei Wang y Farzan Sassangohar, 2020, "Effects of COVID-19 on College Students' Mental Health in the United States: Interview Survey Study", *Journal of Medical Internet Research* 22 (9), 1-5.
- Clance, Pauline, y Suzzane Imes. 1978. "The impostor phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention". *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice* 15(3), 241-247.
- Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. 2019. "Sistema de Centros de Investigación". Acceso 1 de noviembre de 2020, <https://www.conacyt.gob.mx/index.php/el-conacyt/sistema-de-centros-de-investigacion>

- De Hoyos, Rafael, Martínez de la Calle, Juan M., y Miguel Székely. 2010. "Educación y Movilidad Social en México". En *Movilidad Social en México: Población, desarrollo y crecimiento*, editado por Julio Serrano Espinosa y Florencia Torche, 135-164. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Diario Oficial de la Federación. 2014. Decreto que crea el Tecnológico Nacional de México. México.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5353459&fecha=23/07/2014)
- Didou Aupetit, Sylvie. 2009. "La promoción de la equidad en educación superior en México: declinaciones múltiples". *Reencuentro: Estudios sobre educación* 61 (1), 7-18.
- Eisenberg, Daniel, Sara Gollust, Ezra Golberstein y Jennifer Hefner. 2007. "Prevalence and correlates of depression, anxiety, and suicidality among university students". *Am J Orthopsychiatr.* 2007 77 (4), 534–542.
- Furr, Susan, John Westefeld, Gaye McConell y Marshall Jenkins. 2001. "Suicide and depression among college students: A decade later". *Professional Psychology: Research and Practice* 32(1), 97–100.
- Gallagher, Robert. 2008. *National Survey of Counseling Center Directors*. Pittsburgh: American College Counseling Association
- Gil Antón, Manuel, Mendoza, Javier, Rodríguez, Roberto, y María Jesús Pérez. 2009. *Cobertura de la Educación Superior en México. Tendencias, retos y perspectivas*. México: ANUIES.
- Goyette, Kimberly A. 2008. "College for some to college for all: Social background, occupational expectations, and educational expectations over time". *Social Science Research* 37 (1): 461-484.
- Griffith, Amanda L., y Donna S. Rothstein. 2009. "Can't get there from here: The decision to apply to a selective college". *Economics of Education Review* 28 (1), 620-628.
- Grodsky, Eric, y Catherine Rieglecrumb. 2010. "Those Who Choose and Those Who Don't: Social Background and College Orientation". *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science* 627 (1): 14-35.
- Han, Byung-Chul. 2014. *Psicopolítica*. Barcelona: Herder
- Harvey, Joan, y Cynthia Katz. 1985. *I'm so successful, why do I feel like a fake? The imposter phenomenon*. Nueva York: St Martin's.

- Henning, Kris, Sydney Ey y Darlene Shaw. 1998. "Perfectionism, the imposter phenomenon and psychological adjustment in medical, dental, nursing and pharmacy students". *Medical Education* 32 (1), 456-464.
- Hillman, Nicholas. 2016. "Geography of College Opportunity: The Case of Education Deserts". *American Educational Research Journal* 53 (1), 987-1021.
- Hoang, Queena. 2013. "The Imposter Phenomenon: Overcoming Internalized Barriers and Recognizing Achievements". *The Vermont Connection* 34 (6), 41-51.
- Hoxby, Caroline, y Christopher Avery. 2013. "The Missing "One-Offs": The Hidden Supply of High-Achieving, Low-Income Students". *Brookings Papers on Economic Activity* (1), 1-65.
- Hutchins, Holly. 2015. "Outing the Imposter: A Study Exploring Imposter Phenomenon among Higher Education Faculty". *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development* 27 (2), 3-12.
- Institute for Higher Education Policy. 2005. *The Investment Payoff: A 50-State Analysis of the Public and Private Benefits of Higher Education*. Washington, DC.
- Instituto Nacional de Electricidad y Energías Limpias. 2016. "Centro Público de Investigación". Acceso 1 de noviembre de 2020, <https://www.gob.mx/ineel/documentos/centro-publico-de-investigacion>
- Kadison, Richard, y Theresa DiGeronimo. 2004. *College of the overwhelmed: The campus mental health crisis and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Karabel, Jerome. 2006. *The Chosen: The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*. Princeton: Princeton University Press.
- Kolligian, John, y Robert Sternberg. 1991. "Perceived Fraudulence in Young Adults: Is There an 'Impostor - Syndrome'?". *Journal of Personality Assessment* 56 (2), 308-326.
- Krusselbrink, Alicia. 2013. "A Suffering Generation: Six factors contributing to the mental health crisis in North American higher education". *College Quarterly* 16 (1), 1-17.
- Leary, Mark, Katharine Patton, Amy Orlando y Wendy Funk. 2000. "The impostor phenomenon: self-perceptions, reflected appraisals, and interpersonal strategies". *J Pers* 68 (4): 725-756.
- Lipovetsky, Gilles. 1983. *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.

- Long, Melanie, Gaye Jenkins, Susan Bracken. 2000. "Impostors in the Sacred Grove: Working class women in the academe". *The Qualitative Report* 5(3), 1-15.
- Mak, Karina, Sabina Kleitman y Maree Abbott. 2019. "Impostor Phenomenon Measurement Scales: A Systematic Review". *Frontiers in Psychology* 10 (1), 1-15.
- Maldonado-Maldonado, Alma, y Gustavo Mejía Pérez. 2018. "Higher Education Systems and Institutions, Mexico". En *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*, editado por J.C. Shin y P. Teixeria. Dordrecht: Springer.
- Maldonado-Maldonado, Alma. 2009. "Latin American Higher Education: Hope in the Struggle?." En *Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions*, editado por David Palfreyman y Ted Tapper, 73-94. Nueva York: Routledge.
- Marginson, S. 2016. "The worldwide trend to high participation higher education: dynamics of social stratification in inclusive systems". *High Educ* 72 (1), 413–434.
- Mason, Junia. 2009. "Authentic movement: A slave for imposter phenomenon". *Review of Human Factor Studies* 15 (1), 17-32.
- McDevitt, Neale. 2006. "Unmasking the Imposter phenomenon: Fear of failure paralyzes students and faculty". *The McGill Reporter* 38 (17), 1-2.
- McLeandon, Michael K., James C. Hearn, y Christine G. Mokher. "Partisans, Professionals, and Power: The Role of Political Factors in State Higher Education Funding." *The Journal of Higher Education* 80 (6): 686-713.
- Megivern, Deborah, Sue Pellerito y Mowbray Carol. 2003. Barriers to higher education for individuals with psychiatric disabilities. *Psychiatric Rehabilitation Journal* 26 (3), 217–232.
- Mejía, Gustavo, y Shaye Worthman. 2015. "La descentralización de la educación superior en México a través de las universidades autónomas: un análisis preliminar de los contextos y condiciones sociales". XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v8n23/2007-2872-ries-8-23-00025.pdf>
- Mejía, Gustavo. 2019. "La ampliación de la oferta de educación superior y la persistencia de las desigualdades en el Valle de México". XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. Acapulco: Consejo Mexicano de Investigación Educativa. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/0185.pdf>

- Miller, Dinorah, y Adrián de Garay. 2015. "Dos temas cruciales para la agenda mexicana de Educación Superior: Educación Privada y Equidad e Inclusión". *Propuesta Educativa* 43 (1), 75-87.
- National Center for Education Statistics. 2020. "Fun Facts: Most popular majors". Acceso 1 de noviembre de 2020, [https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=37#:~:text=Of%20the%201%2C956%2C000%20bachelor's%20degrees,\(117%2C000\)%2C%20engineering%20\(116%2C000](https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=37#:~:text=Of%20the%201%2C956%2C000%20bachelor's%20degrees,(117%2C000)%2C%20engineering%20(116%2C000)
- Newell, Roberto. 2012. "Creación de una élite". En IMCO, 29 de marzo de 2012, [https://imco.org.mx/articulo\\_es/creacion\\_de\\_una\\_elite/](https://imco.org.mx/articulo_es/creacion_de_una_elite/)
- Oswalt, Sara, Alyssa Lederer, Kimberly Chesnut-Steich, Carol Day, Ashlee Halbritter y Dugeidy Ortiz. 2018. "Trends in college students' mental health diagnoses and utilization of services, 2009–2015". *Journal of American College Health* (1), 1-10.
- Parkman, Anna. 2016. "The Imposter Phenomenon in Higher Education: Incidence and Impact". *Journal of Higher Education Theory and Practice* 16 (1), 51-60.
- Peteet, Bridgette, LaTrice Montgomery y Jerren Weekes. 2015. "Predictors of Imposter Phenomenon among Talented Ethnic Minority Undergraduate Students". *The Journal of Negro Education* 84 (2), 175-186.
- Pratt, Taylor. 2020. "Effects of the Imposter Phenomenon, Stress, and Belonging on Perfectionism in Freshmen Undergraduate Students". Tesis de licenciatura, Brescia University College.
- Pritchard, Mary, y Gregory Wilson. 2003. *Journal of College Student Development* 44 (1), 18-28.
- Rosenthal, Beth, y Cody Wilson. 2008. "Mental health services: use and disparity among diverse college students". *Journal of American College Health* 57 (1), 61-67.
- Salkuku, Jaruwan, y James Alexander. 2011. "The Impostor Phenomenon". *International Journal of Behavioral Science* 6 (1), 75-97.
- Sciolino, Elaine. 2006. "Higher Learning in France Clings to Its Old Ways". *New York Times*, Mayo 12, 2006. <https://www.nytimes.com/2006/05/12/world/europe/12france.html>
- Sistema de Centros Públicos de Investigación CONACyT. s.f. "¿Quiénes somos?". Acceso 1 de noviembre de 2020, <https://centrosconacyt.mx/quienes-somos/>

- Soares, Joseph. 2007. *The Power of Privilege: Yale and America's Elite Colleges*. Stanford: Stanford University Press.
- Solís, Patricio. 2015. "Desigualdad vertical y horizontal en las transiciones educativas en México". En *México, ¿el motor inmóvil?*, editado por Roberto Vélez Grajales, Juan Enrique Huerta Wong y Raymundo M. Campos Vázquez, 47-94. México: Centro de Estudios Espinosa Yglesias.
- Suárez, María Herlinda. 2013. "Educación superior pública y privada en México: Desigualdades institucionales y opiniones de los estudiantes únicamente". En *Cuadernos Digitales del Seminario de Educación Superior de la UNAM*. México: UNAM.
- Titus, Marvin A. 2016. "The Production of Bachelor's Degrees and Financial Aspects of State Higher Education Policy: A Dynamic Analysis." *The Journal of Higher Education* 80 (4): 439-468.
- Tuirán, Rodolfo. "La educación superior en México: avances, rezagos y retos". 2013. Instituto de Desarrollo, Evaluación Educativa e Investigación Contracorriente A.C
- Universidad Nacional Autónoma de México. "Perfil alumnos de primer ingreso a la UNAM". Acceso el 30 de mayo de 2021 [http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige\\_analisis.php](http://www.estadistica.unam.mx/perfiles/elige_analisis.php)
- Watkins, Daphne, Justin Hunt y Daniel Eisenberg. 2011. "Increased demand for mental health services on college campuses: Perspectives from administrators". *Qualitative Social Work* 11 (3), 319-337.
- Williams, Alaric, y Madeline Justice. 2010. "Attitudes of African American Males regarding Counseling in Four Texas Universities". *Education* 131 (1), 158-168.
- Wooldridge, Jeffrey M. "Introducción a la econometría: un enfoque moderno". 2010. México: Cengage Learning Editores.

## **IX. Anexos**

### **1. Cuestionario de la encuesta**

1. Sexo – Por favor, indique su sexo

- Hombre
- Mujer
- Otro
- Prefiero no responder

2. Edad - ¿Cuántos años cumplidos tiene?

- Abierta con configuración para valores entre 0 y 100

3. Entidad - ¿En qué estado de la República nació?

- (32 entidades federativas + Nació fuera de México)

4. Tipo de preparatoria - ¿En qué tipo de preparatoria estudió?

- Pública
- Privada
- Extranjera

5. Escolaridad de los padres - ¿Cuál es el último año o grado aprobado por el jefe de familia en la escuela?

- Ninguno
- Primaria
- Secundaria
- Preparatoria
- Licenciatura o equivalente
- Posgrado

6. Expectativas educativas - ¿Cuál es el grado académico máximo que quisiera alcanzar?

- Licenciatura
- Maestría
- Doctorado

7. Conocido - ¿Algún amigo o conocido suyo estudió en el CIDE?

- Sí
- No

8. Familiar - ¿Algún familiar suyo estudió en el CIDE?

- Sí
- No

9. Consejería – ¿Recibió ayuda de un consejero académico en su proceso de ingreso a la universidad?

- Sí
- No

10. Factor - ¿Cuál fue el factor más importante para solicitar ingreso al CIDE?

- Recomendación
- Rigor académico
- Instalaciones
- Vocación pública de la institución
- Malla curricular
- Becas

A continuación, se le mostrarán preguntas sobre diversas situaciones, para cada una elija el número que mejor indique qué tan frecuente es la afirmación para usted. Para mejor resultado es mejor dar la primera respuesta que viene a su mente en lugar de pensar en ello una y otra vez.

11. Frecuentemente he tenido éxito en una prueba o tarea, aunque antes de asumir la responsabilidad tenía temor de no poder hacerlo bien.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

12. Puedo dar la impresión de que soy más competente de lo que realmente soy.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

13. Si es posible evito las evaluaciones porque tengo miedo de que otros me evalúen.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

14. Cuando la gente me elogia por algo que he logrado, tengo temor de no poder estar a la altura de sus expectativas respecto a mí en el futuro.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

15. A veces pienso que gané mi puesto o mi actual éxito porque estuve en el lugar correcto, en el momento oportuno o porque conocía a las personas adecuadas.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

16. Tengo temor de que las personas importantes para mí descubran que no soy tan capaz como ellos piensan.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

17. Tengo tendencia a recordar los momentos en los que no he hecho mi mejor esfuerzo más que los momentos en los que he dado lo mejor de mí.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

18. Rara vez hago un proyecto o tarea tan bien como me gustaría hacerlo.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

19. A veces siento o creo que el éxito en mi vida o en mi trabajo ha sido el resultado de algún tipo de error.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

20. Es difícil para mí aceptar cumplidos o elogios por mi inteligencia o mis logros.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

21. A veces, siento que mi éxito se debe a algún tipo de suerte.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

22. A veces me decepcionan mis logros actuales y creo que debería haber logrado mucho más.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

23. A veces tengo temor de que otros descubran cuánto conocimiento o habilidad realmente me falta.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

24. Aunque generalmente soy bueno en lo que hago, con frecuencia tengo el temor de fallar en una nueva tarea o responsabilidad.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

25. Cuando todo me va bien y recibo reconocimiento por mis logros, tengo dudas de que continúe logrando el mismo éxito.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

26. Si recibo muchos elogios y reconocimiento por algo que he logrado, tiendo a restarle importancia a lo que he hecho.

- 1 – Nunca
- 2 – Rara vez
- 3 – A veces
- 4 – Frecuentemente
- 5 – Siempre

27. Frecuentemente comparo mis capacidades con las de los que me rodean y creo que otros podrían ser más hábiles que yo.

1 – Nunca

2 – Rara vez

3 – A veces

4 – Frecuentemente

5 – Siempre

28. Con frecuencia me preocupo por la posibilidad de no tener éxito en un proyecto o un examen, aunque los demás a mi alrededor tienen una gran confianza en que lo haré bien.

1 – Nunca

2 – Rara vez

3 – A veces

4 – Frecuentemente

5 – Siempre

29. Si sé que voy a recibir un ascenso u obtener algún tipo de reconocimiento, dudo en decirle a otros hasta que se haya concretado.

1 – Nunca

2 – Rara vez

3 – A veces

4 – Frecuentemente

5 – Siempre

30. Me siento mal y estoy desanimado si no soy "el mejor" o al menos "muy especial" en situaciones que involucran logros.

1 – Nunca

2 – Rara vez

3 – A veces

4 – Frecuentemente

5 – Siempre

## 2. Tablas de frecuencia de las variables usadas

### Variable dependiente

Grado de Fenómeno del Impostor	<i>Primer ingreso Último semestre</i>	
	<i>Primer ingreso</i>	<i>Último semestre</i>
Bajo	13	0
Moderado	45	13
Alto	22	17
Severo	3	10
Observaciones	83	40

### Variables independientes

Sexo	<i>Primer ingreso Último semestre</i>	
	<i>Primer ingreso</i>	<i>Último semestre</i>
Hombre	41	18
Mujer	40	21
Otro	1	0
Prefiero no responder	1	1
Observaciones	83	40

Tipo de preparatoria *Primer ingreso Último semestre*

Privada	55	27
Pública	28	13
<hr/>		
Observaciones	83	40

---

Expectativa académica *Primer ingreso* *Último semestre*

Doctorado	51	8
Licenciatura	1	4
Maestría	31	28
Prefiero no responder	1	1
<hr/>		
Observaciones	83	40

---

Escolaridad del padre *Primer ingreso* *Último semestre*

Licenciatura o equivalente	36	23
Maestría o doctorado	24	9
Preparatoria o bachillerato	15	8
Primaria	2	0
Secundaria	6	0
<hr/>		
Observaciones	83	40

**VARIABLES DE CONTROL**

---

Edad	<i>Primer ingreso</i>	<i>Último semestre</i>
<hr/>		
18	41	0
19	18	0
20	4	0
21	1	7

22	1	21
24	2	10
25	1	2
28	2	0
Observaciones	83	40

---

Entidad federativa *Primer ingreso* *Último semestre*

Aguascalientes	7	1
Baja California	0	1
Baja California Sur	0	0
Campeche	0	0
Coahuila	2	1
Colima	0	0
Chiapas	1	1
Chihuahua	1	1
Ciudad de México	7	31
Durango	0	0
Estado de México	6	13
Guanajuato	1	3
Guerrero	1	4
Hidalgo	2	2
Jalisco	1	2
Michoacán	1	5
Morelos	0	6
Nayarit	0	0
Nuevo León	1	1
Oaxaca	3	1
Puebla	0	1
Querétaro	2	0
Quintana Roo	0	0

San Luis Potosí	1	0
Sinaloa	0	1
Sonora	0	0
Tabasco	0	1
Tamaulipas	0	0
Tlaxcala	0	1
Veracruz	0	5
Yucatán	1	0
Zacatecas	0	1
<hr/>		
Observaciones	83	40

### 3. Resultados de la prueba Shapiro-Wilk de normalidad

Shapiro-Wilk de normalidad para la muestra de alumnos de recién ingreso

$W = 0.97518$ ,  $p\text{-value} = 0.1081$

Shapiro-Wilk de normalidad para la muestra de alumnos de último semestre

$W = 0.96606$ ,  $p\text{-value} = 0.2681$

## **X. Bases de datos**

La base de datos utilizada para obtener los resultados de la presente investigación es de elaboración propia y no es de acceso público.