



OFICINA DO CES

ces

Centro de Estudos Sociais
Laboratório Associado
Faculdade de Economia
Universidade de Coimbra

**FILIPPE ALMEIDA
PAULO GAMA
PAULO PEIXOTO**

**LA ÉTICA DE LOS ALUMNOS DE LA ENSEÑANZA
SUPERIOR: UN ESTUDIO EXPLORATORIO SOBRE EL
FRAUDE ACADÉMICO EN PORTUGAL**

**Julho de 2010
Oficina nº 348**

Filipe Almeida, Paulo Gama, Paulo Peixoto

**La ética de los alumnos de la enseñanza superior:
un estudio exploratorio sobre el fraude académico en Portugal**

**Oficina do CES n.º 348
Julho de 2010**

OFICINA DO CES
Publicação seriada do
Centro de Estudos Sociais
Praça D. Dinis
Colégio de S. Jerónimo, Coimbra

Correspondência:
Apartado 3087
3001-401 COIMBRA, Portugal

Filipe Almeida, Paulo Gama, Paulo Peixoto

Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra

**La ética de los alumnos de la enseñanza superior:
un estudio exploratorio sobre el fraude académico en Portugal**

1. Introducción

Al tratarse de un problema de naturaleza ética con causas y consecuencias variadas, en Portugal, el fraude académico cometido por los alumnos no ha sido objeto de estudios extensos o sistemáticos que permitan crear un cuerpo de conocimiento crítico y substantivo sobre su significado, sus fronteras y sus controversias teóricas. Los trabajos de María de Fátima Rocha y de Aurora Teixeira, además de la Tesis de Doctorado realizada por la primera de las autoras (Rocha, 2006), sin olvidar el trabajo de Ivo Domingues (2006) sobre la *chuleta*, lanzan pistas y desafíos importantes respecto al comportamiento ético de los alumnos de la enseñanza superior. Por otro lado, se trata de enfoques que abordan apenas lateralmente un fenómeno complejo, cuya extensión y diversidad aún se desconocen. Como también se acercan lateralmente los trabajos de Luís de Sousa y de João Triães (2008) sobre la corrupción. Esto no significa, sino todo lo contrario, que no haya crecientes preocupaciones y actitudes de vigilancia dentro de la comunidad académica en lo que atañe al fraude. Preocupaciones que parecen tan urgentes como la indiscutible actualidad de las cuestiones de naturaleza ética en el dominio profesional, en relación con las cuales el fraude en la enseñanza superior, en tanto que anunciadora de comportamientos futuros, se reviste de especificidades propias (Rumyantseva, 2005).

La corrosión del carácter en las sociedades actuales, de la que habla Richard Sennett (2001), podría hacer suponer una incidencia generalizada del fraude académico. No obstante, lo que varias investigaciones han revelado es que, a pesar de la elevada frecuencia de actos de fraude (Blankenship y Whitley, 2000), la tendencia de crecimiento global de este fenómeno en las últimas décadas no resulta evidente. Esto no significa que el fenómeno no se haya transformado (Eckstein, 2003), siendo dicha transformación más patente en la relevancia y en la irrelevancia que asumen ciertos modos de concretización del fraude (que ilustra Internet

como uno de los instrumentos con mayor potencial difusor del fraude académico) y en la manera diferenciada como éste se disemina socialmente y por áreas de estudio.

Las políticas de las instituciones de enseñanza superior y las actitudes de los docentes frente al fraude, al configurar “culturas de fraude”, aparecen como dos de los factores más relevantes de análisis del fraude académico (Ashworth *et al.*, 1997). En Portugal, todavía no se ha llevado a cabo una encuesta exhaustiva de la existencia de códigos preventivos y punitivos del fraude académico. Sabemos, sin embargo, que en torno a este tema nacen preocupaciones crecientes, sin que nos extrañe que, en parte, éstas resulten del hecho de que, en el plano internacional, cada vez más instituciones se dotan de códigos de ética o de conducta, o que, por lo menos, desarrollar medidas preventivas. Tal como sabemos que, en general, independientemente del hecho de recurrir o no al fraude, los propios alumnos no manifiestan una aversión deliberada y premeditada a medidas punitivas de fraude académico (Roig y Ballew, 1994). Con todo, más allá de las políticas institucionales, es la conducta de los docentes y el grado de identificación de los alumnos con las materias enseñadas las que muchas veces se convierten en factores inhibidores o potenciadores del fraude (Kerkvliet y Sigmund, 1999). Contextos de mayor proximidad profesor-alumno, con clases más pequeñas que potencien una mayor participación en el aula, con modalidades de evaluación que luchen contra el absentismo, o con asuntos que sean vistos como importantes, tienden a reducir el recurso al fraude. Por otro lado, las investigaciones demuestran igualmente que los profesores que se preocupan del espacio en el que se realiza el examen, que evitan exámenes de elección múltiple y que elaboran varias versiones de un mismo examen consiguen más fácilmente inhibir el fraude.

Del vulgar “copiar en los exámenes” al plagio más o menos sofisticado, del recurso al trabajo académico realizado por familiares y amigos a la compra anónima de trabajos en Internet, del favorecimiento del fraude por la inexistencia de denuncia o de vigilancia a la ausencia de mecanismos externos de castigo, son numerosas las evidencias que revelan la permeabilidad del sistema de enseñanza superior al fraude (Noah y Eckstein, 2001). Además de la existencia de códigos de ética (Rezaee *et al.*, 2001) y de otras medidas preventivas y castigadoras, la realización de estudios sobre la ética en la enseñanza superior es una condición fundamental para luchar contra el fraude (Heyneman *et al.*, 2008). Las investigaciones recientes acerca del fraude académico, entre los que sobresalen en particular los trabajos de Jacques Hallak y Muriel Poison (2005, 2006 y 2007), revelan que el estudio

del fraude resulta especialmente pertinente en lo concerniente a la incidencia del fenómeno, de los factores que se le asocian y de las soluciones que han encontrado los docentes y las instituciones (Lathrop y Fos, 2005). Este artículo sirve para subsanar esa laguna en Portugal, presentando algunos resultados preliminares de un estudio exploratorio acerca de la manera con la cual los alumnos de la enseñanza superior perciben el fraude académico.

2. El fraude académico y el objetivo del estudio

La ética y los patrones morales adoptados en la conducta profesional serán en gran medida el resultado del cruce de influencias provenientes de la educación familiar, de la cultura nacional y organizacional de tolerancia al fraude (Temple y Petrov, 2004), de la instrucción formal, de las experiencias de vida y de las exigencias específicas de cada sector de actividad o contexto profesional. En el ámbito particular de la ética en el trabajo, la formación universitaria puede desempeñar un papel decisivo en la consolidación de un sistema de valores morales con arreglo a un patrón ético exigente. Pero también puede estimular conductas vulnerables a la transgresión y a la acción inmoral. De este modo, el estudio de la ética de los alumnos de la enseñanza superior y del contexto que lo rodea resulta primordial para comprender el papel de la educación formal en la estructuración de una ética personal, en tanto que el factor que antecede e interviene en la conducta moral en el contexto profesional futuro.

En este contexto, el fraude académico asume un papel central, definiéndose, en el ámbito de esta investigación, como toda transgresión moral llevada a cabo por un alumno en el contexto de sus relaciones académicas y de sus responsabilidades ante los profesores, los compañeros y la institución que lo acoge. Esto es, constituirá fraude académico todo acto u omisión consciente que pueda comprometer la justicia en la evaluación comparativa de los desempeños, competencias y conocimientos de los alumnos entre sí, tipificándose en tres grandes categorías.

- *Fraude cometido en beneficio propio*
- *Favorecimiento del fraude cometido por terceros*
 - . con beneficio propio
 - . con riesgo de perjuicio propio
 - . con efecto neutro para sí mismo
- *Ocultación del fraude* (no denuncia del fraude cometido por terceros).

La literatura ha revelado que el fraude académico es una variable que depende del área en la que se estudia, del éxito académico, de la realización o no de actividades extracurriculares, de la edad y del sexo, pero también de factores externos ligados a un mercado que pone a disposición canales de diseminación del fraude (McCabe y Trevino, 1997). Áreas científicas como el derecho y las ciencias económicas o empresariales tienden a ser más vulnerables al fraude académico. El fracaso escolar o la tendencia a obtener malos resultados es un factor inductor del fraude. Esta tendencia se manifiesta igualmente en los alumnos que más participan en actividades extracurriculares. Menos evidente, pero a veces mencionada, es la tendencia para que los hombres, más que las mujeres, sean más propensos al fraude académico.

Este artículo tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio sobre la ética de los alumnos de la enseñanza superior en Portugal, en base al análisis de sus percepciones del fraude académico, de su frecuencia, de su gravedad, de sus causas y de los potenciales inhibidores. Con esta investigación se pretende obtener respuestas para las siguientes preguntas:

- ¿Existe un patrón moral común en los alumnos de la enseñanza superior en Portugal?
- ¿Qué tipo de fraudes consideran más graves y menos graves?
- ¿Cuál es su opinión sobre la aceptabilidad del fraude académico?
- ¿Cuáles son los motivos del fraude?
- ¿Cuáles son los potenciales inhibidores del fraude?

3. Metodología de la investigación

Esta investigación se dirigió a alumnos del 1º, 2º y 3º año de las cuatro carreras de la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra (Economía, Gestión, Sociología y Relaciones Internacionales). La recogida de datos se llevó a cabo mediante la aplicación presencial, en el aula, de un cuestionario estructurado y anónimo. Dada la escasez de instrumentos validados para la encuesta sobre el fraude académico con la profundidad pretendida, para la elaboración de este cuestionario se organizaron debates con alumnos sobre los distintos aspectos del fraude académico. A pesar de presentar una estructura y contenidos esencialmente originales, el cuestionario fue elaborado a partir de las propuestas de Morris y Kilian (2006), con adaptaciones sugeridas por los trabajos de McCabe (1999) y de Rennie y Rudland (2003) e incluía tres partes principales:

- a) Caracterización sociodemográfica de los alumnos;
- b) Opinión sobre siete escenarios de fraude académico (incluido, en su conjunto, 14 tipos diferenciados de fraude), con preguntas proyectivas;
- c) Cuestionamiento sobre los motivos que determinan el fraude académico y las acciones que pudieran inhibirla.

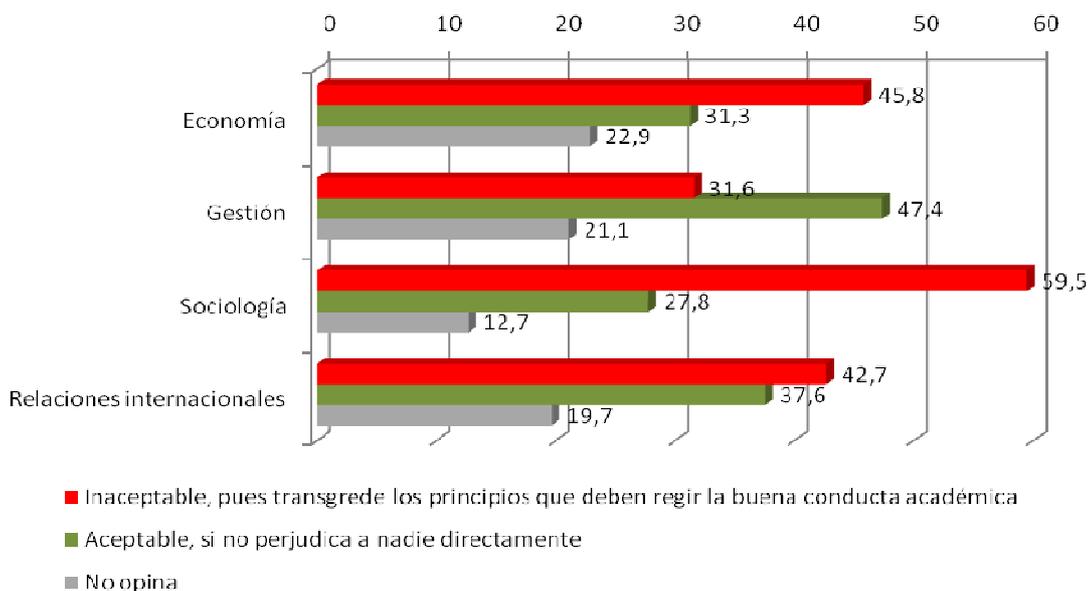
4. Análisis de los resultados

La muestra final del estudio se compone de 452 alumnos de las cuatro carreras de la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra (FEUC): 144 de Economía, 134 de Gestión, 82 de Sociología y 92 de Relaciones Internacionales.

Cuando se les pregunta sobre su opinión general sobre la aceptabilidad del fraude, los alumnos se dividen entre la aceptación, a condición que perjudique a nadie directamente (37,6%) y al rechace, por violar los principios de la buena conducta académica (42,7%), con 19,7% no tienen opinión formada. Al cruzar estas respuestas con los datos demográficos de los alumnos, surgen dos indicadores relevantes con significancia estadística diferenciadores de las opiniones: la carrera seguida y la media de las notas obtenidas hasta el momento. Así, destacan los alumnos de Sociología como significativamente más intolerantes al fraude y los alumnos de Gestión, más tolerantes y dispuestos a aceptarla, tal como se puede observar en la Esquema 1.

Esquema 1

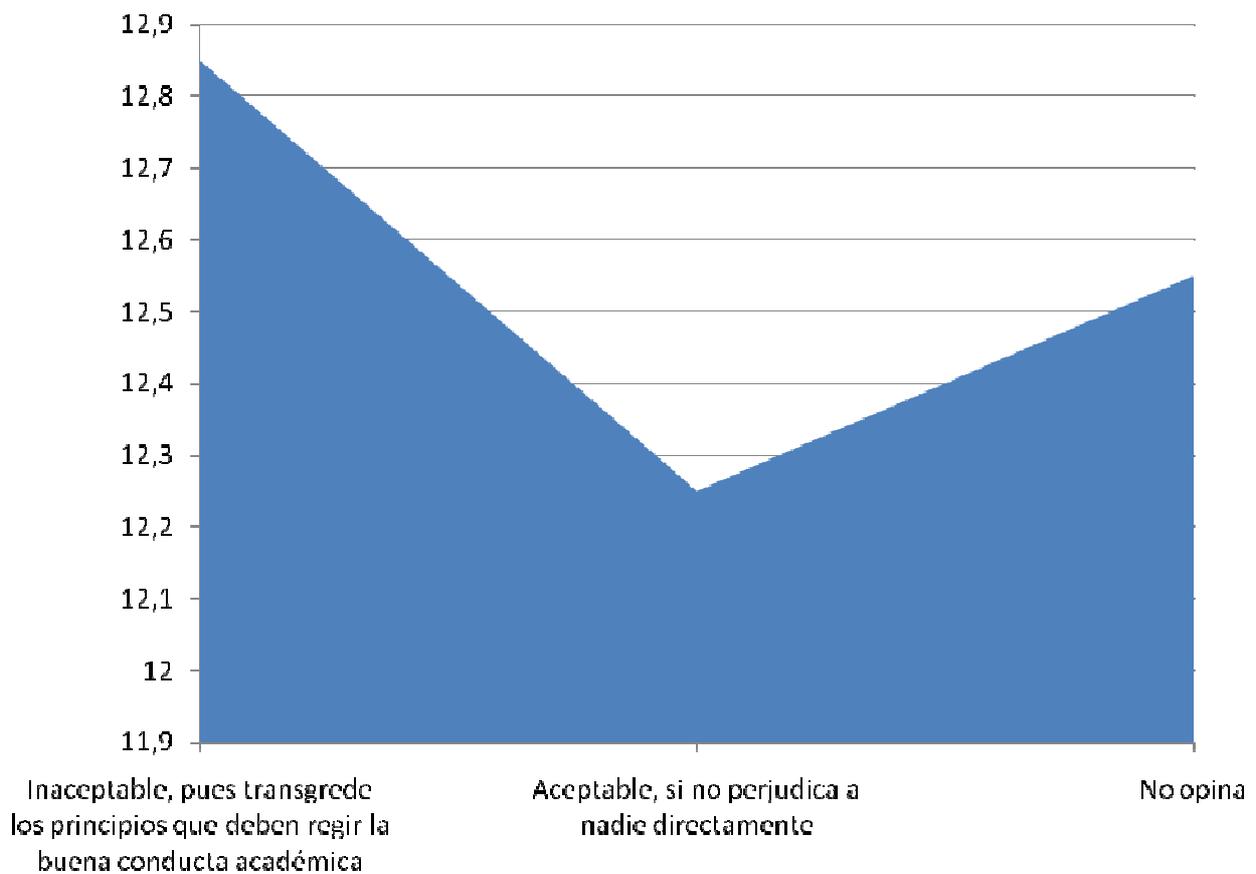
Opiniones sobre la aceptabilidad del fraude (%)



En el Esquema 2 se puede comprobar que los alumnos con una media de carrera más elevada presentan un grado mayor, estadísticamente significativo, de intolerancia al fraude al de los alumnos con media más baja.

Esquema 2

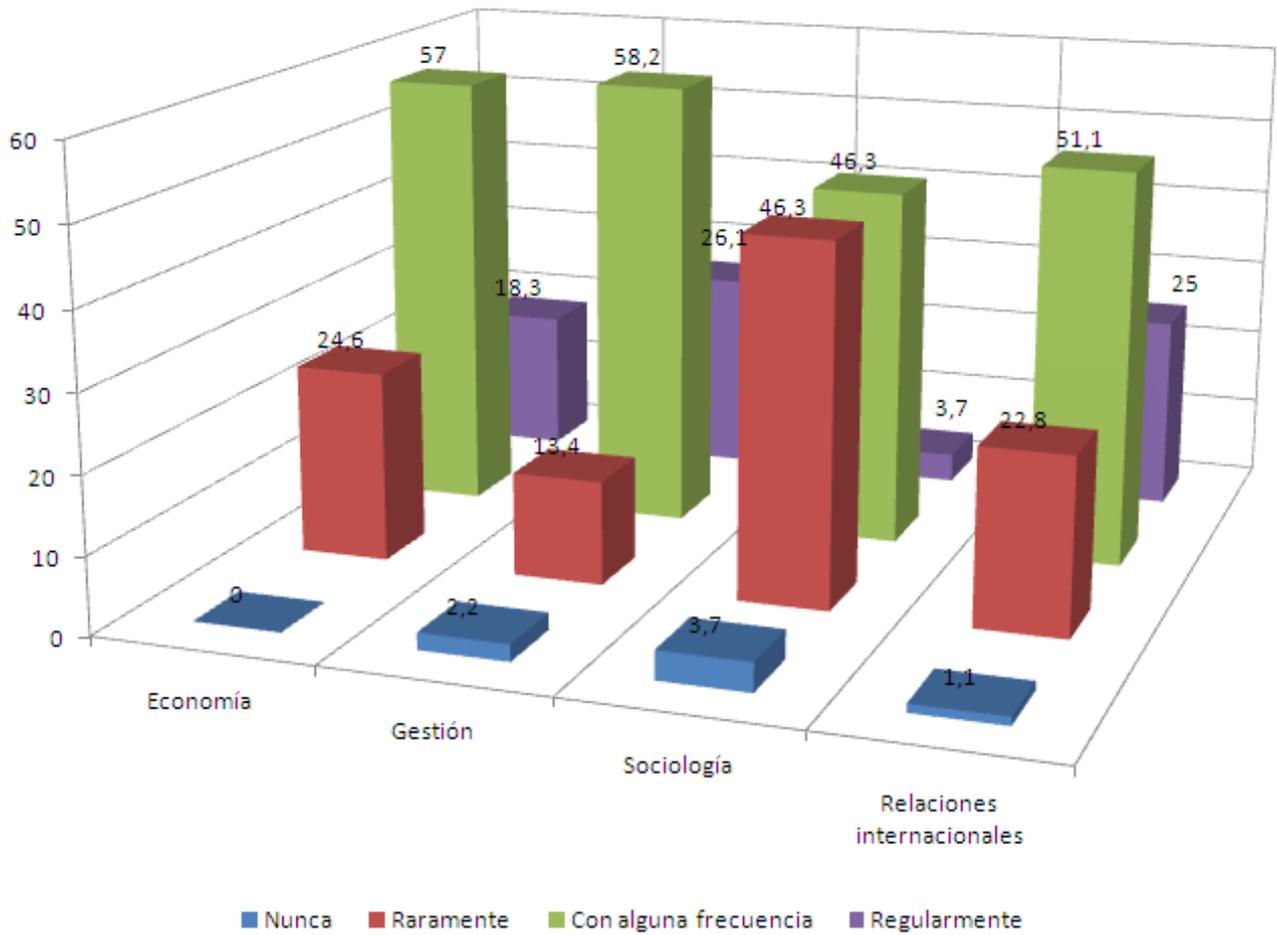
Opiniones sobre la aceptabilidad del fraude, en función de la media del curso



En cuanto a la percepción de los alumnos de la frecuencia con la que el fraude se practica en la Facultad donde estudian, 54% consideran que se practica con alguna frecuencia o incluso regularmente (19%). No obstante, cuando se analizan las respuestas por carrera, otra vez se verifica que los alumnos de Sociología demuestran una percepción diferenciada de la de los demás alumnos, convencidos que la incidencia del fraude es menor (50% consideran que el

fraude raramente se comete o incluso nunca y apenas 3,7% le dan una frecuencia regular), tal como se verifica en el Esquema 3.

Esquema 3
Percepciones de incidencia del fraude



Para analizar la opinión de los alumnos sobre tipos específicos de fraude académico, se elaboraron 7 escenarios de fraude, en los cuales se incluían 14 tipos diferentes de fraude organizados en función de las 5 categorías definidas anteriormente (*fraude cometido en beneficio propio; favorecimiento del fraude* – con tres variaciones en acorde con el riesgo de daño propio – y *ocultación del fraude*). A los alumnos se les pidió que evaluaran, en cada

escenario, la gravedad de los actos practicados y que declarasen si los cometerían en el caso que estuviesen en la misma situación.

Frente a los 14 tipos de fraude presentados en los escenarios, aquellos que un mayor número de alumnos consideraron efectivamente fraude académico fueron los siguientes:

- . Facultar el enunciado de la prueba a un compañero (99,1%)
- . Comprar el trabajo, en particular, a través de Internet (95,8%)
- . Comprar el trabajo de un compañero (94,9%)
- . Plagio autorizado del trabajo de un compañero (90,4%)
- . Pedir a un familiar que nos haga el trabajo (90,2%)
- . Copiar respuestas de un compañero en una prueba escrita (89,3%)

Los tipos de fraude reconocidos como tal por menos alumnos fueron los siguientes:

- . Presentar el mismo trabajo en diferentes asignaturas (40,5%)
- . No denunciar los compañeros que asumen la autoría del trabajo que no realizaron (45,9%)
- . Permitir que un compañero comparta la autoría formal de un trabajo sin haber participado en su elaboración (48,2%)
- . No denunciar a los compañeros que copian durante un examen (50%)

De estos resultados se deduce que los alumnos tienen tendencia a reconocer como fraude comportamientos que pretenden esencialmente la apropiación del trabajo ajeno, haciendo suyo el producto intelectual de otra persona. Por otro lado, manifiestan predisposición a ser condenados con menor virulencia comportamientos de no denuncia del fraude y de permiso de la apropiación del trabajo ajeno por los compañeros. Este contraste parece evidenciar una cultura transgresora permisiva que aunque reconozca el fraude, no legitima la denuncia. Cuando se analiza la gravedad atribuida a cada tipo de fraude, se confirma que *facultar el enunciado de la prueba a un compañero antes del examen* es el fraude considerado más grave por el conjunto de los alumnos y que los alumnos de Sociología tienen tendencia a atribuir mayor gravedad de la que otorgan los compañeros de otras carreras al conjunto de los fraudes.

Cuando se les pregunta si admitirían tener el mismo comportamiento fraudulento descrito en cada uno de los 14 tipos de fraude presentados, las respuestas de los alumnos son coherentes con las anteriores, tal como se puede verificar en los resultados siguientes relativos al número de alumnos que admitía tener el comportamiento descrito:

- . Facultar el enunciado de una prueba a un compañero (17,2%)
- . Comprar el trabajo a un compañero (19,8%)
- . No participar en un trabajo de grupo, beneficiándose de la nota colectiva (27,9%)
- . Vender a los compañeros trabajos realizados por sí mismo (27,8%)
- . Plagio autorizado del trabajo de un compañero (30,6%)
- . Comprar un trabajo anónimamente a través de Internet (31,5%)
- . Facilitar respuestas a un compañero durante un examen (74,8%)
- . Permitir que un compañero comparta la autoría formal de un trabajo sin haber participado en su elaboración (78,8%)
- . No denunciar a los compañeros que asumen la autoría de un trabajo que no realizaron (79,7%)
- . Presentar el mismo trabajo en diferentes asignaturas (80,9%)
- . No denunciar a los compañeros que copian durante un examen (91,3%)

Una vez más, los alumnos admiten un comportamiento de no denuncia del fraude ajeno e incluso de su favorecimiento, aún cuando éste conlleva la apropiación del trabajo realizado por otro. No obstante, cuando se les pregunta sobre su propio comportamiento como transgresor activo, apenas una minoría admite que cometería esos fraudes.

Cuando cruzamos estas respuestas a cerca de la posibilidad de cometer cada tipo de fraude con la opinión sobre la aceptabilidad general del fraude académico (tal como aparece en el Esquema 1), verificamos que, en los casos en los que los alumnos admiten en mayor número que cometerían el fraude, casi es indiferente su opinión sobre la aceptabilidad del fraude académico. Especialmente en los casos del *permiso que un compañero comparta la autoría formal de un trabajo sin haber participado en su elaboración*, de la *no denuncia de los compañeros que copian durante un examen* y de la *no denuncia de los compañeros que asumen la autoría del trabajo que no realizaron*, el porcentaje de alumnos que admite esos comportamientos no varía según consideren el fraude académico aceptable o inaceptable. Este resultado sugiere que éstos tal vez sean fraudes colectivamente más aceptables que los restantes.

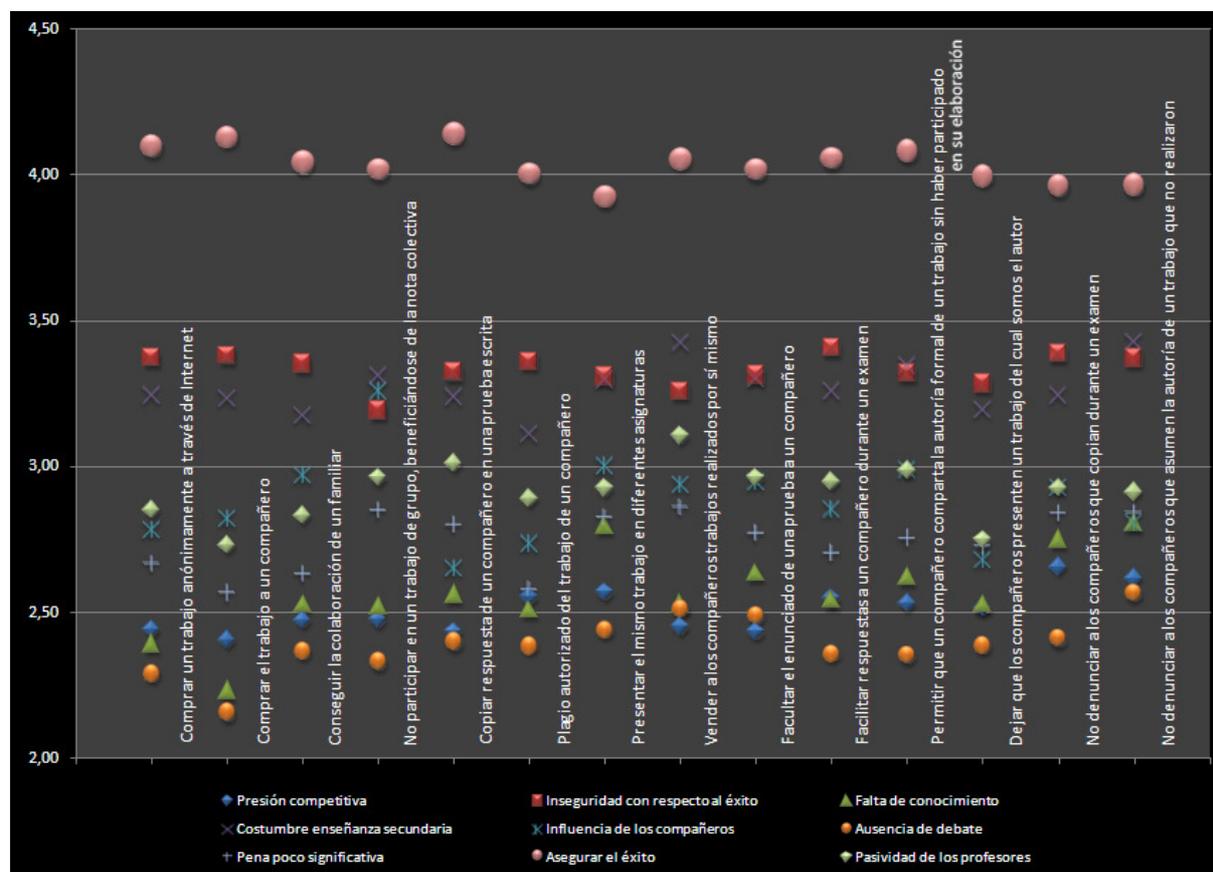
Respecto a los factores que pueden llevar a que los alumnos comenten fraude académico, los alumnos identifican prioritariamente motivaciones asociadas a la tentativa de superar una incapacidad sentida – o confirmada – de alcanzar el éxito escolar por otros medios. Además, la práctica del comportamiento fraudulento en la enseñanza secundaria

también se identifica como motivador del fraude en la enseñanza superior, lo que sugiere que la cultura de fraude en la Universidad no depende apenas de la cultura institucional, sino que podrá heredarse a partir de los patrones morales de exigencia y de represión de las escuelas de enseñanza preuniversitaria.

Si restringimos el análisis apenas a los alumnos que, aún reconociendo el comportamiento fraudulento, admiten que lo cometerían, los resultados pueden interpretarse como una proyección de las motivaciones de los autodeclarados transgresores, reforzando su validez como indicadores fiables de los determinantes del fraude. En el Esquema 4 se ofrecen esas respuestas para cada tipo de fraude, destacando el *deseo de asegurar el éxito de una asignatura que ya se había suspendido* y la *práctica fraudulenta en la enseñanza secundaria* como principales motivadores del fraude académico, independientemente del tipo considerado.

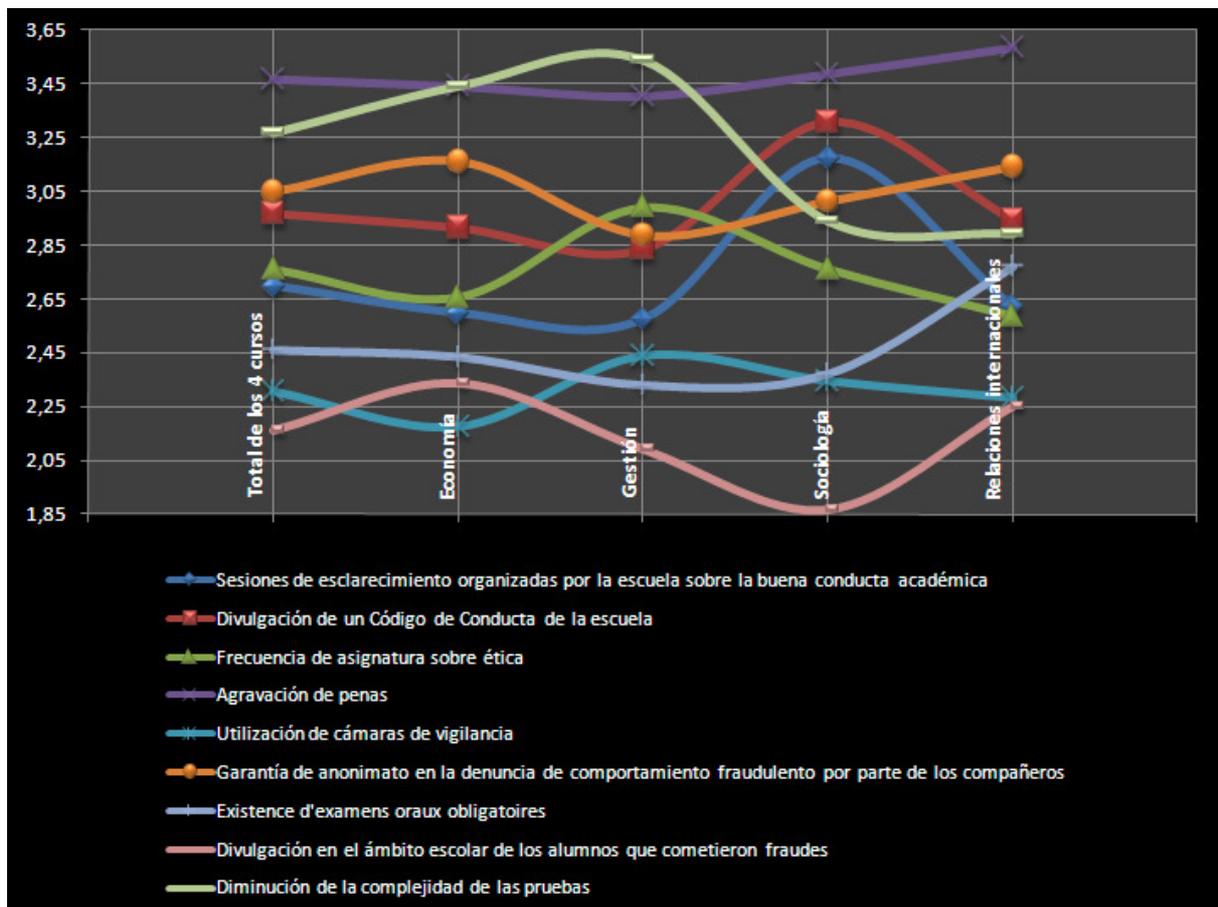
Esquema 4

Factores que motivan el fraude (media por tipo de fraude)



En lo que toca a los factores que podrían inhibir o evitar la práctica fraudulenta por parte de los alumnos, la mayoría de los encuestados identifica la *agravación de penas* como la más eficaz de las medidas. La *diminución de la complejidad de las pruebas* también se percibe como un inhibidor del fraude, si bien, tal como se puede constatar en el Esquema 5, la valorización de este factor está marcada significativamente por la opinión de los alumnos de Gestión, contrastando con la opinión de los alumnos de Sociología y de Relaciones Internacionales. En todo caso, éste puede considerarse como un falso inhibidor del fraude, una vez que se trata de la eliminación del propio factor que lo justifica, comprometiendo, en buen rigor, la propia utilidad del sistema de evaluación caso que éste ya fuese, como efecto de la simplificación de las pruebas, incapaz de distinguir los alumnos con mayores conocimientos de los con menores conocimientos.

Esquema 5
Factores que inhiben el fraude (media por curso)



Si, tal como en el caso de los motivos, se limita el análisis apenas a los alumnos que admiten que cometerían fraudes que reconocen como tal, se obtienen indicadores fiables de los factores que los propios alumnos transgresores identifican como teniendo potencial disuasorio efectivo. En dichos casos, se confirma la *agravación de penas* y la *diminución de la complejidad de las pruebas* como los inhibidores más valorizados por estos alumnos potencialmente transgresores, lo que sugiere el predominio de una cultura en un grado de desarrollo moral todavía preconvencional (Kohlberg, 1969), en el que el comportamiento correcto está motivado más por el miedo del castigo o por el cálculo de los potenciales beneficios que por la llamada de un imperativo moral interior, fruto de una consciencia autónoma del bien.

5. Conclusiones

Los patrones morales de comportamiento de los alumnos en la enseñanza superior y su actitud ante el fraude académico pueden ser un razonable indicador de la ética profesional que futuramente los podrá caracterizar como agentes activos el mercado laboral. Los patrones del comportamiento en el ambiente escolar universitario pueden ser influenciados por factores dispersos, tales como las experiencias propias de vida, la educación familiar o la cultura transmitida por los ambientes y contenidos de instrucción formal a lo largo de la vida. Este trabajo ha pretendido dar a conocer los primeros resultados de un estudio realizado en la Facultad de Economía de la Universidad de Coimbra sobre la ética de los alumnos en la enseñanza superior y su posición ante el fraude académico, incluyendo el análisis de alumnos de cuatro carreras: Economía, Gestión, Sociología y Relaciones Internacionales.

Los resultados más destacados revelan que la mayoría de los alumnos considera que se comete fraude habitualmente, siendo los alumnos de Sociología menos tolerantes ante el fraude académico en comparación con los compañeros de las demás carreras, especialmente los alumnos de Gestión que aceptan mejor la transgresión a condición de que nadie se vea perjudicado directamente. Este resultado puede eventualmente estar relacionado con la perspectiva de las dos carreras, las cuales favorecen naturalmente, en el caso de la Sociología, una sensibilidad mayor para conceptos como el bien común, la justicia distributiva y equidad, mientras que, en el caso de la Gestión, la enseñanza es más técnica, más orientada hacia los resultados y centrada en los intereses profesionales del gestor o corporativos de la empresa en un ambiente competitivo.

Los fraudes académicos considerados más graves conciernen la apropiación del trabajo intelectual ajeno, desvalorizándose, sin embargo, la no denuncia de la transgresión, lo que podrá evidenciar una cultura que condena la delación en nombre de la complicidad recíproca o en nombre de las relaciones de confianza interpersonales como pilares sobre los cuales se sustentan los procesos de socialización y la consolidación de las relaciones sociales. Los fraudes más aceptables son la *presentación del mismo trabajo en diferentes asignaturas, la autorización para que un compañero comparta la autoría formal de un trabajo sin haber participado en su elaboración, no denunciar a los compañeros que copian durante un examen o a los compañeros que asumen la autoría de un trabajo que no que no realizaron*, confirmando la interpretación anterior acerca de la prevalencia de una cultura de complicidad consciente que tiende a perpetuar un sistema transgresor.

Las motivaciones subyacentes al fraude son fundamentalmente el deseo de éxito y la costumbre heredada de la enseñanza secundaria. En el primer caso, sobresale el hecho de que el comportamiento fraudulento deriva de la creencia en la incapacidad – confirmada por el suspenso previo – de alcanzar el éxito siguiendo una vía no transgresora. En el segundo caso, la costumbre de perpetrar el fraude en la enseñanza secundaria parece motivar la continuidad de la práctica en la enseñanza superior, sin que éste, aparentemente, disponga de mecanismos disuasorios lo suficientemente eficaces – concretos o culturales – que contraríen la tendencia anterior.

Por fin, fueron identificados como principales inhibidores potenciales del fraude académico el agravamiento de las penas y la disminución de la complejidad de las pruebas, revelando un grado de desarrollo moral cognitivo todavía extremadamente dependiente del miedo al castigo, de la influencia de factores externos a la consciencia individual o a la cultura de grupo. Este resultado demuestra una preparación aún insuficiente de los alumnos para comprender y adoptar conductas moralmente aceptables en el contexto académico, reflejando un sistema educativo ineficaz en la formación de los alumnos para la ciudadanía a lo largo de todo el proceso educacional. Este ha sido, no obstante, un estudio exploratorio que merece un análisis más profundo y una ampliación a otras áreas del conocimiento, que lleve a un entendimiento más global y pertinente de la manera con la cual los alumnos de la enseñanza superior se posicionan ante los imperativos éticos de su condición de elementos centrales del sistema educativo y futuros agentes activos del mercado laboral.

Referencias bibliográficas

- Ashworth, P.; Bannister, P.; Thorne, P. (1997), "Guilty in Whose Eyes? University Students' Perceptions of Cheating and Plagiarism in Academic Work and Assessment", *Studies in Higher Education*, 22 (2), 187-203.
- Blankenship, Kevin L.; Whitley, B. E., Jr. (2000), "The Relation of General Deviance to Academic Dishonesty", *Ethics & Behavior*, 10, 1-12.
- Domingues, Ivo (2006), *O copianço na Universidade. O grau zero da qualidade*. Lisboa: Media XXI.
- Eckstein, Max A. (2003), *Combating Academic Fraud. Towards a Culture of Integrity*. Paris: Unesco – International Institute for Educational Planning.
- Hallak, Jacques; Poisson, Muriel (2007), *Corrupt Schools, Corrupt Universities: What Can Be Done?* Paris: Unesco – International Institute for Educational Planning.
- Heyneman, Stephen, P.; Anderson, Kathryn, H.; Nuraliyeva, Nazym (2008), "The Cost of Corruption in Higher Education", *Comparative Education Review*, 1 (52), 1-25.
- Kerkvliet, J.; Sigmund, S. L. (1999), "Can We Control Cheating in the Classroom?", *Journal of Economic Education*, 30 (4), 331-343.
- Kohlberg, L. (1969), "Stage and Sequence: the Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in D. Goslin, *Handbook of Socialization Theory and Research*. New York, Rand McNally, p: 347-480.
- Lathrop, Ann; Foss, Kathleen (2005), *Guiding Students from Cheating and Plagiarism to Honesty and Integrity: Strategies for Change*. Westport: Libraries Unlimited.
- McCabe, D. L. (1999), "Academic Dishonesty among High School Students", *Adolescence*, 139 (34), 681-687.
- McCabe, D. L.; Trevino, L. K. (1997), "Individual and Contextual Influences on Academic Dishonesty: A Multi-campus Investigation", *Research in Higher Education*, 38 (3), 379-396.
- Morris D.; Kilian C. (2006), "Do Accounting Students Cheat? A Study Examining Undergraduate Accounting Students' Honesty and Perceptions of Dishonest Behavior", *Journal of Accounting, Ethics & Public Policy*, 3 (5), 375-393.
- Noah, Harold J.; Eckstein, Max A. (2001), *Fraud and Education. The Worm in the Apple*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

- Rennie S.; Rudland J. (2003), "Differences in Medical Students' Attitudes to Academic Misconduct and Reported Behaviour Across Years – a Questionnaire Study", *Journal of Medical Ethics*, 2 (29), 97-102.
- Rezaee, Z.; Elmore, R. C.; Szendi, J. (2001), "Ethical Behavior in Higher Educational Institutions: The Role of The Code of Conduct", *Journal of Business and Ethics*, 30 (2), 171-183.
- Rocha, Maria de Fátima (2006), *Stock de capital humano, fraude académica e corrupção. Uma análise intra e inter Países*. Tese de doutoramento. Universidade do Porto.
- Roig, M.; Ballew, C. (1994), "Attitudes toward Cheating of Self and Others by College Students and Professors", *Psychological Record*, 44 (1), 3-12.
- Rumyantseva, N. L. (2005), "Taxonomy of Corruption in Higher Education", *Peabody Journal of Education*, 80 (1), 81-92.
- Sennett, Richard (2001), *A corrosão do carácter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Lisboa: Terramar.
- Sousa, Luís; Triães, João (2008), *Corrupção e os portugueses – atitudes, práticas e valores*. Lisboa: RCP Edições.
- Temple, Paul; Petrov, Georg (2004), "Corruption in Higher Education: Some Findings from the States of the Former Soviet Union", *Higher Education Management and Policy*, 1 (16), 83-99.