
CAPÍTULO 5 • ENSINO: ASPECTOS DIDÁCTICOS NO ENSINO A DISTÂNCIA

Pia Melchior Petersen e Lone GuldbRANDT Tønnesen [Dinamarca]
Adult Teacher Training College, CVU-FYN, Dinamarca
Revisto por Kerttu Lohmus [Estónia]

1. INTRODUÇÃO

Um professor tem que ter conhecimentos sobre o ensino e sobre a aprendizagem. Actualmente, a tendência geral é o enfoque na aprendizagem. Trata-se de uma evolução positiva, porque dessa forma nos concentramos no desenvolvimento de competências por parte do aprendente e na sua educação global.

Mas esta tendência para o enfoque na aprendizagem em vez de no ensino também se torna problemática quando o papel do professor desaparece devido ao enfoque no aprendente. De uma forma geral, o professor numa instituição educativa moderna recebe muito poucas orientações de ensino à partida, tendo que ser capaz de planear o processo de aprendizagem dos aprendentes de forma autónoma.

Neste capítulo, entendemos o ensino como compreendendo as considerações didácticas que o professor tem que ter em conta no seu ensino.

O planeamento do ensino no ensino a distância requer mais atenção do que o normal porque inclui frequentemente meios electrónicos como plataforma de aprendizagem³⁹. A consequência desta abordagem é que o contacto entre o professor e o aprendente, natural no ensino tradicional, é difícil de desenvolver.

Desse modo, as competências necessárias ao professor alteram-se: em vez de se basearem na capacidade de organizar matérias e conteúdos, como na sala de aula tradicional, baseiam-se na capacidade de organizar o processo de aprendizagem de indivíduos ou grupos que terão que trabalhar autonomamente.

Construímos este capítulo com base numa teoria didáctica. Primeiro ilustramos essa teoria, depois explicamos partes diferentes dessa teoria em seis secções. Em cada uma delas incluem-se, também, sugestões sobre como implementar a teoria. Finalmente, concluímos o capítulo com uma secção que contém também descrições de outras competências que um professor do ensino a distância deve possuir.

2. COMPETÊNCIAS DIDÁCTICAS

Escolhemos o modelo didáctico de relações proposto por Hiim e Hippe. Estamos conscientes de que existem outras teorias nas quais poderíamos basear este capítulo, mas escolhemos estes autores porque a sua teoria está de acordo com o pensamento construtivista.

É importante que um professor possua certas competências didácticas para ter sucesso enquanto professor do ensino a distância. Para além das que são básicas, e que lhe permitem ser capaz de levar a cabo um programa de ensino, o professor tem também que possuir as seguintes competências:

- capacidade de desenvolver um currículo adequado, em que o desenho dos pacotes de trabalho corresponde às necessidades dos aprendentes (organizar os processos de aprendizagem);
- competências relativas aos diferentes papéis de ensino (dar *feedback*, motivar, treinar);
- competências relativas à avaliação e à reflexão

É importante estar consciente das diferenças entre os papéis do conceptor/tecnólogo e do professor. O conceptor/tecnólogo e o professor são frequentemente a mesma pessoa, mas é também comum que estes papéis sejam desempenhados por pessoas diferentes.

A tarefa do conceptor/tecnólogo é desenhar o curso ou o pacote de aprendizagem para atingir os melhores resultados de aprendizagem possíveis, enquanto o professor é responsável pela orientação do processo de aprendizagem. A capacidade do professor para ser proficiente na comunicação escrita bidireccional é fundamental para o sucesso. Esta capacidade requer o domínio de uma forma de comunicação electrónica completamente nova, que é completamente diferente da comunicação presencial. A diferença principal é que o professor não consegue “ler” as expressões faciais ou os gestos dos estudantes, sendo-lhe difícil, por essa razão, ter uma percepção clara do ambiente psicológico experimentado pelos estudantes no ensino a distância. É muito difícil perceber este tipo de fenómenos com base apenas na palavra escrita e, por isso, o professor tem que usar outras formas de conseguir essa informação por parte dos estudantes.

Tanto o conceptor/tecnólogo como o professor precisam de avaliar o curso e reflectir sobre ele. A reflexão é também um elemento central na aprendizagem moderna, quer para o professor, quer para o aprendente. Como apoio ao processo de aprendizagem do aprendente advogamos o uso de diários electrónicos, portfólios e diálogo.

Um exemplo dinamarquês é a licença pedagógica para a utilização do computador, chamada School-ICT, especificamente dirigida a professores do ensino básico que, por lei, têm que implementar as tecnologias da informação e da comunicação no seu ensino. O governo encarregou uma instituição central, a UNI-C, de desenvolver um curso e dar formação aos professores. Este curso foi ministrado, até hoje, a 35.000 professores e está, neste momento, a ser implementado na Noruega.

A UNI-C desenvolveu também um curso chamado Seminarie-it para professores da educação de adultos, especialmente desenvolvido para formadores de professores do ensino básico e secundário.

3. TEORIA DIDÁCTICA

Este capítulo baseia-se na teoria didáctica proposta por Hiim and Hippe (fig. 5.1), que relaciona os seis aspectos mais importantes no planeamento de um pacote de trabalho. A teoria assenta no enfoque nos aspectos mais importantes para o planeamento dos pacotes de trabalho e nas conexões entre os diversos factores. Todos estes factores são interdependentes, pelo que as mudanças num deles implicam mudanças nos outros.

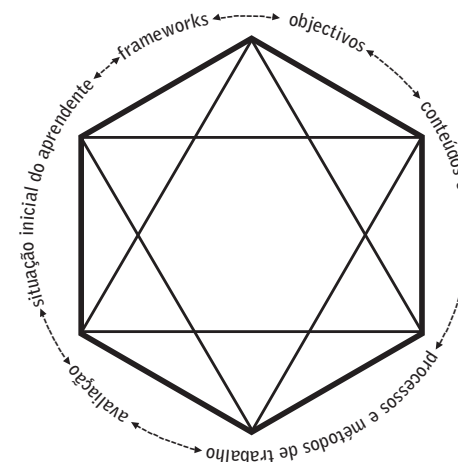


fig. 5.1 Ilustração do modelo definido por Hilde Hiim e Else Hippe ¹⁰

3.1 Situação inicial do aprendente

Uma análise da situação inicial dos aprendentes pode mostrar que estas são muito diferentes, e isso pode querer dizer que os aprendentes têm que trabalhar com uma série de abordagens diversas que possam acomodar as suas formas próprias de aprender, no sentido de atingir resultados óptimos.

Os aprendentes têm necessidades, exigências e objectivos variáveis no que se refere ao ensino, e aprendentes diferentes podem aprender melhor através da utilização de abordagens diferentes à aprendizagem (ver capítulo 6).

Algumas das questões a colocar acerca da situação inicial são:

- Que competências profissionais, ou outras relevantes, tem o aprendente?
- Que competências de comunicação tem o aprendente?
- Que competências colaborativas tem o aprendente?
- O aprendente está motivado para se empenhar nas matérias?
- O aprendente tem alguns problemas ou necessidades especiais no que se refere a recursos relativos ao ensino?
- Como é que o aprendente aprende?

É necessário ter em conta estas questões quer no planeamento, quer no contacto com os aprendentes. Deve pensar-se nelas em relação ao grupo de aprendentes como um todo, mas também em relação a cada aprendente individualmente, tanto no planeamento do pacote de trabalho como no *feedback*.

Aquando do planeamento de um pacote de trabalho ou de um curso, é possível começar com um pré-teste que incida sobre as competências relevantes dos aprendentes, no sentido de assegurar que o pacote de trabalho ou o curso planeados se adequam às suas necessidades. Isso pode ser feito através da utilização de um teste de escolha múltipla disponível na Internet ou de entrevistas individuais.

É importante responder ao aprendente no âmbito do seu próprio nível de conhecimentos. Por outras palavras, o professor tem que ir ao encontro do aluno e do nível em que este se encontra. As questões apresentadas acima são úteis para perceber o nível inicial adequado.

Estas considerações ajudam o professor a encontrar a melhor forma de fornecer instrução e *feedback* aos indivíduos e aos grupos de aprendentes. Referimos, em seguida, algumas das regras essenciais que constituem os padrões de instrução e *feedback* mais comuns no ensino a distância. São elas:

- **KISS** (*Keep It Simple, Stupid*)⁴¹

Um professor sabe muito mais do que um aprendente, mas os aprendentes não são capazes de aprender tudo de uma só vez. Assim, deve manter-se a instrução e o *feedback* ao nível que o pré-teste determinou que o aprendente consegue funcionar. De outro modo, o aprendente sentir-se-á frustrado perante exigências que estão acima das suas competências.

A regra KISS ajuda o professor a lembrar-se que devemos ter sempre em conta o nível do aprendente quando ensinamos.

- **PWP** (*Praise - whip - praise*)⁴²

A regra PWP refere-se à forma de dar *feedback*. Deve começar-se por resumir o trabalho apresentado e elogiar os aspectos positivos, de modo a favorecer uma certa abertura por parte do aprendente e torná-lo mais receptivo às críticas que se seguirão. É também fundamental terminar o *feedback* num tom positivo e elogioso, porque isso motiva o aprendente para trabalhar subseqüentemente com as críticas apresentadas.

- **MOQ** (*Make Open questions*)⁴³

Os professores devem ir ao encontro dos aprendentes, situando-se ao nível destes, e motivá-los a ter um desempenho o melhor possível. Tal consegue-se através da formulação de perguntas abertas e de instruções relativas a como chegar a um nível de conhecimentos mais elevado, i.e. indicando materiais suplementares ou descrevendo os elementos nucleares de uma outra abordagem do problema, o que pode motivar os aprendentes a pesquisar mais informação. Perguntas abertas, com diferentes possibilidades de resolução do problema proposto, também potenciam a motivação dos aprendentes para discutir a tarefa com o grupo e, conseqüentemente, a sua capacidade de cooperar noutros contextos.

3.2 Quadros de referência (*Frameworks*)

O termo "quadros de referência" designa as condições que orientam o ensino e que emergem de diferentes níveis, tais como os quadros de referência produzidos ao nível da turma, da escola, ou da comunidade mais alargada. Os quadros de referência podem influenciar as decisões didácticas relativas ao planeamento, execução e avaliação do ensino.

Algumas das questões a colocar quando se consideram os quadros de referências são:

- Tem que se usar uma plataforma tecnológica especial ou o ensino é independente da escolha e da utilização de uma plataforma tecnológica?
- O ensino corrente é controlado por um currículo?
- Existem quadros de referência nacionais relevantes?
- Existem constrangimentos de tempo?
- Que competências possui o professor que são relevantes ter para a prática do ensino a distância?
- Todos os aprendentes têm acesso à Internet?
- A oferta restringe-se ao ensino a distância, ou inclui o ensino misto?

Se o conceptor/tecnólogo ou o professor estão dependentes de uma plataforma tecnológica específica, isso condiciona o quadro de referência da abordagem didáctica. Dados os constrangimentos na vida real, acontece por vezes que a plataforma determina a abordagem didáctica. Por outras palavras, a escolha da plataforma é uma influência forte no planeamento do ensino a distância.

De uma forma geral, o currículo (ou plano de estudos) exprime o objectivo educativo e paradigmas como os conteúdos e os objectivos, podendo ainda incluir um programa disciplinar. Na educação formal o currículo é, normalmente, definido pelas autoridades competentes.

Assim, o currículo indica em que medida o conceptor/tecnólogo pode usar uma abordagem construtivista, construcionista ou instrutivista. Um curso de Matemática, por exemplo, inclui mais ensino construcionista do que um curso de História, que consistiria, basicamente, em ensino construtivista. O ensino instrutivista é útil em cursos em que se ensinam competências específicas.

As condições acima referidas são limitações que provêm de instâncias externas e que o professor não pode controlar. O planeamento dos pacotes de trabalho de ensino a distância é condicionado e o professor deve ter em conta em que medida essas restrições afectam os pacotes de trabalho. É possível usar uma abordagem construtivista ou uma abordagem instrutivista para ensinar o mesmo currículo, mas no ensino a distância a abordagem construtivista garante melhores resultados.

Quando as autoridades influenciam o currículo é, geralmente, com base no ensino tradicional em sala de aula. Esta perspectiva não se adequa, naturalmente, às exigências típicas do ensino a distância, em que o aprendente, por exemplo, tem que saber à partida o que fazer e porquê. Difícil é, também, usar a aprendizagem "*just-in-time*".

Os constrangimentos temporais podem influenciar o quanto se pode ensinar a um aprendente. É um aspecto central no ensino a distância construtivista que a aprendizagem é um processo que precisa de tempo para a reflexão, a resposta, a discussão e a obtenção de *feedback* do professor ou dos outros aprendentes, e por isso é muito difícil aumentar a velocidade da aprendizagem.

É possível alterar algumas das condições do professor ou do aprendente no quadro de referência. O professor pode frequentar cursos para adquirir novas competências ou ter acesso a melhores tecnologias, ou pode oferecer-se aos aprendentes acesso à Internet e a tecnologia necessária.

Os quadros de referência incluem todas as condições relacionadas com as possibilidades e as limitações do ensino. Estão ligados às condições na sala de aula, às condições de colaboração entre os professores a ao próprio professor.

3.3 Objectivos

O objectivo é o propósito da educação/ensino. Os objectivos podem encontrar-se na declaração de intenções da instituição educativa, nas iniciativas políticas, regulamentações e leis do governo, e nas especificações para as diferentes disciplinas. Existem diversas opiniões quanto aos valores e aos conhecimentos que os objectivos devem reflectir:

- objectivos cognitivos, como avaliar, compreender, usar e reproduzir;
- objectivos atitudinais, como sejam ter uma atitude baseada em valores, apreciar e aceitar, reagir;
- objectivos baseados no conhecimento, tais como o desenvolvimento de competências, comportamento e compreensão.

Algumas das questões que se podem colocar, quando se pensa em objectivos, são:

- Que conhecimentos, competências e atitudes deve o aprendente possuir após o curso?
- O que é que a sociedade, a escola, o professor e o aprendente querem obter com o ensino?
- Qual é o objectivo individual do aprendente? Deve ser definido por ele próprio ou em conjunto com o professor?

O propósito e os objectivos de um curso são normalmente disponibilizados quando o aprendiz se inscreve. A questão que fica em aberto é a forma como eles serão atingidos. O papel do conceptor/tecnólogo é pensar nas várias formas de atingir os objectivos, dependendo da situação do aprendiz, do seu estilo de aprendizagem e das características dos conteúdos do curso.

O conhecimento pode ser dividido em duas categorias:

- o que saber (saber o quê)
- como fazer (saber como)

Um alfaiate tem que

- saber acerca de têxteis
- saber como coser um bolso

Na aprendizagem construtivista é melhor definir a maior parte dos objectivos em colaboração com o aprendiz, já que o facto de os objectivos reflectirem as suas necessidades e interesses o ajuda a sentir-se responsável pelo processo de aprendizagem. Não quer isto dizer que o professor já não é responsável pelo processo, mas sim que o professor utiliza o processo de colaboração para criar um pacote de trabalho melhor.

Os objectivos são formulados de acordo com factores externos, definidos por outros, e com factores internos, definidos pelo aprendiz ou por este em conjunto com o professor.

3.4 Conteúdos/materiais

Os conteúdos referem-se aos conteúdos de ensino, quer sejam os materiais, quer sejam as matérias.

Ao conceber o curso, o conceptor/tecnólogo tem que encontrar materiais (objectos de aprendizagem) que levem o aprendiz a atingir os objectivos. Se o objectivo é formar o aprendiz no desenho de bolsos, uma tarefa possível seria desenhar um casaco com, pelo menos, cinco tipos diferentes de bolsos.

Ao pensarmos nos conteúdos e nos materiais, devemos perguntar:

- Que materiais profissionais/vocacionais deve a formação conter?
- Que parte se baseia na prática?
- Que parte se baseia na teoria?
- Como pode a tarefa promover o desenvolvimento pessoal?
- O que pode o aprendiz fazer sozinho?
- O que pode o aprendiz fazer a pares/em grupo?
- Os materiais precisam de ser ensinados pelo professor?
- Os conteúdos requerem encontros presenciais?

Os conteúdos são o “o quê” do ensino. Pode haver currículos oficiais que descrevem os conteúdos da educação/formação, mas depois há um currículo oculto, em que os aspectos sociais, emocionais e pessoais da aprendizagem devem também constituir uma parte do ensino. Também se deve ter isto em conta quando se planeia um curso.

No ensino a distância de carácter prático é importante que se possa praticar. Algumas escolas optam por disponibilizar uma sala, materiais e apoio num determinado horário, de modo a que o aprendiz possa praticar em colaboração. Outras preferem deixar o aprendiz praticar por si próprio em casa, avaliando apenas os resultados finais.

É importante ter-se consciência de que é difícil transferir materiais de cursos presenciais para cursos a distância. Os materiais para cursos a distância têm que ser mais específicos, para que o aprendiz possa saber exactamente o que se espera dele, e precisam de fazê-lo sentir-se mais seguro acerca do processo de aprendizagem, podendo ter que fornecer apoio adicional à aprendizagem.

Existem aspectos importantes a ter em conta no que se refere aos materiais de aprendizagem. Se for para serem publicados na Internet, é necessário obter permissão prévia dos autores. Caso contrário, devem ser copiados e enviados ao aprendiz por correio normal ou, então, o aprendiz deverá comprar a obra.

Por norma, um professor investe uma grande quantidade de tempo no desenvolvimento de um pacote de trabalho e, muitas vezes, é preciso ainda mais tempo para trabalhar com os estudantes. Devem os resultados deste trabalho árduo ser disponibilizados gratuitamente na Internet?

3.5 Processos e métodos de trabalho

Os processos de trabalho referem-se àquilo que o professor e os estudantes escolhem fazer durante o ensino e a aprendizagem, e os métodos são o *background* e os argumentos para as diferentes escolhas. Aqui se incluem considerações de natureza didáctica de carácter geral ou relativas aos conteúdos, preocupando-se este conceito, sobretudo, com a relação entre o ensino e a aprendizagem. Relativamente a este conceito, é necessário reflectir sobre os seguintes aspectos:

- Os métodos baseiam-se na aquisição de competências por parte do aprendiz a partir dos conteúdos (instrução)? ou
- Os métodos baseiam-se na compreensão e utilização dos conteúdos por parte do aprendiz (construtivista)?
- O processo de trabalho assenta no ensino *just-in-time* (não-estruturado)? ou
- O processo de trabalho assenta no ensino *just-in-case* (estruturado)?
- O objectivo para o aprendiz é reproduzir determinadas competências exigidas pela temática? Se assim for, a abordagem mais adequada passa pela instrução por parte do professor ou utilizando programas de auto-instrução, como sejam filmes, vídeos ou programas de computador.
- O objectivo para o aprendiz é ter uma atitude independente face à temática? Nesse caso, a aprendizagem deve ser estruturada com base em diálogos, trabalho de grupo, ensino baseado em projectos, simulação de papéis, etc.

Uma das consequências que o ensino a distância implica para o ensino é a existência de novas formas possíveis de colaboração.

Isto significa que podem utilizar-se sessões presenciais para encorajar as relações sociais com o resto da turma, bem como com o grupo em que o aprendiz está inserido. Uma vantagem clara é que o aprendiz pode ter uma ideia do aspecto dos colegas, o que facilita o diálogo quando os aprendentes estão separados. Estas sessões podem também utilizar-se para garantir que todos os aprendentes sabem onde encontrar os materiais do curso, como aceder à plataforma ou mesmo ficar com uma ideia do que é ser um estudante a distância. Pode, ainda, reservar-se algum tempo numa fase posterior do curso para encontros e para mostrar ao resto da turma os resultados do trabalho realizado no período de ensino a distância:

A maior parte do ensino a distância baseia-se numa variedade de diferentes processos de trabalho. Num dado momento, o aprendiz pode ter que realizar uma tarefa sozinho e, noutro momento, desenvolver um trabalho em equipa. Um exemplo de uma sucessão de actividades num curso poderia ser deste tipo:

- ler material didáctico na Internet;
- discutir o material didáctico nos grupos (presencialmente ou através do correio electrónico);
- elaborar a resposta à tarefa (frequentemente a nível individual);
- leitura e discussão pelo grupo da tarefa concluída;
- os trabalhos são enviados ao professor;
- o professor envia o *feedback* por escrito;
- o grupo discute o *feedback* do professor;
- os trabalhos finais são enviados ao professor;
- o professor classifica ou aprova os trabalhos realizados.

Os aprendentes têm a possibilidade de se encontrar em tempo real para discutir uns com os outros ou com o professor, utilizando o chat ou programas de mensagens instantâneas (*instant messaging*). O professor pode, também, organizar discussões em conferências individuais, através da formulação de questões abertas que requerem uma resposta. Se estiver disponível um sistema de videoconferência, pode ser quase o mesmo que estar numa sala de aula normal. Alguns professores também planeiam o ensino utilizando o telefone como o *medium* para comunicar com os estudantes.

A escolha dos processos e métodos de trabalho depende dos objectivos do ensino. Os métodos que a seguir se apresentam são sugestões sobre como planear um curso com base nas necessidades dos aprendentes, nos quadros de referência relevantes e nos objectivos identificados:⁴⁴

1. *Um-sozinho: paradigma dos recursos online*

Neste modelo, considera-se o aprendente como sendo autodirigido, interagindo apenas, na maior parte das vezes, com recursos *online*, tais como:

- bases de dados
- revistas
- grupos de interesse
- entrevistas

2. *Um-para-um: o paradigma do correio electrónico*

Estes métodos de ensino caracterizam-se pela instrução e pela aprendizagem individuais e individualizadas. Entre os métodos relevantes figuram:

- contratos de aprendizagem
- formação como aprendiz
- cursos por correspondência

3. *Um-para-muitos: o paradigma das listas de discussão (bulletin boards)*

No âmbito destes métodos, os aprendentes são expostos a um ou vários peritos numa determinada área de conhecimento. Exemplos específicos destes métodos são:

- preleções
- simpósios
- demonstrações

4. *Muitos-para-muitos: o paradigma dos fóruns de discussão*

Todos os participantes têm oportunidade para tomar parte nas interacções. Os métodos incluem:

- grupos de discussão
- debates
- simulações
- estudos de caso
- role play
- brainstorming
- projectos em equipa

Nem todas as pessoas estão à vontade com o mesmo método de ensino. É por isso que os materiais de ensino devem ser desenvolvidos de modo a adequarem-se a diferentes métodos e a diferentes aprendentes.

3.6 Avaliação

É essencial considerar:

- O que vai ser avaliado?
- Porquê?
- Como?
- Por quem?

A avaliação pode variar, desde a medição estreita do conhecimento factual dos participantes, até a uma medição mais ampla do desenvolvimento total do aprendente. Relativamente à avaliação, deve ter-se em conta o seguinte:

- O que é que se quer avaliar?

- Quer avaliar-se se o aprendente atingiu um determinado objectivo (avaliação com base em critérios)?
- Quer avaliar-se o progresso do aprendente relativamente à sua situação de partida (avaliação com base em normas ou nos progressos realizados)?

- Como é que se quer avaliar?

- A avaliação será feita através de escolha múltipla, ensaio, trabalho em equipa, exame oral, exame prático, etc.?
- Haverá um elemento de auto-avaliação como, por exemplo:
 - Diálogo entre o professor e o aprendente, em que este relaciona as suas circunstâncias e o seu processo de aprendizagem com os objectivos e os conteúdos do curso?
 - Um diário electrónico, em que o aprendente reflecte sobre o seu processo de aprendizagem?
- A avaliação será contínua, integrada no processo de aprendizagem?
 - Antes de se começar o processo de ensino - fazer um juízo diagnóstico acerca do que o aprendente já sabe ou é capaz de fazer numa dada temática.
 - Ao longo do processo de ensino - fazer um juízo formativo para se poder, como professor, orientar o aprendente no seu processo de aprendizagem.
 - Após o processo de ensino - fazer um juízo sumativo que avalie o desempenho do aprendente, o processo de aprendizagem do aprendente e o trabalho do professor.

- Porque se quer avaliar?

- Quer dar-se *feedback* ao aprendente relativamente ao seu trabalho e ao seu processo de aprendizagem?
- Quer avaliar-se o próprio ensino?
- Quer avaliar-se relativamente às regras relacionadas com a temática?

É frequente encontrar-se demasiada avaliação formal e controlada e pouca avaliação de processos, que incluiria aconselhamento, bem como uma avaliação formal.

4. CONCLUSÃO - COMO AJUDAR OS ESTUDANTES A TER SUCESSO

Escrevemos acerca dos aspectos que um professor de ensino a distância deve ter em consideração quando planeia um curso de ensino a distância. Referimos:

- a situação inicial do aprendente
- quadros de referência
- objectivos
- os conteúdos e os materiais
- processos e métodos de trabalho
- avaliação

O professor tem ainda um outro papel, cuja importância é reforçada no ensino a distância: ser uma pessoa empática, capaz de apoiar os estudantes, quer na organização do seu processo de aprendizagem, quer prestando apoio moral. O professor é, agora, um conselheiro.

É típico de muitos cursos a distância registarem altas taxas de abandono. Isto acontece porque a maior parte dos aprendentes põe os cursos em segundo lugar relativamente a outras responsabilidades, tais como o trabalho ou o cuidar dos filhos. É, contudo, possível apoiar os aprendentes de diversas formas, das quais se referem algumas em seguida.

1. Dando-lhes orientações simples para o estudo, como sejam:
 - estabelecer um horário para estudar;
 - fazer um contrato com a família que permita estudar a certas horas sem interrupções;
 - chegar a acordo com os colegas de turma relativamente ao trabalho em conjunto;
 - estabelecer prazos claros para diferentes trabalhos/tarefas - não só aqueles que são para entregar ao professor/tutor, mas também os passos intermédios que têm que ser completados.
2. Estar atento ao seu trabalho e assegurar-se que eles sentem que não estão sozinhos:
 - verificar a frequência com que lêem e escrevem e-mails;
 - contactá-los quando estão inactivos durante um certo período de tempo e perguntar-lhes se precisam de ajuda;
 - se se sentir que eles estão a tornar-se menos activos, deve-se perguntar-lhes porquê, e
 - se os problemas estão do lado do professor, deve tentar alterar-se a situação;
 - se os problemas estão do lado dos aprendentes, deve ver-se que tipo de ajuda se pode prestar;
 - pedir-lhes que se dirijam ao professor com perguntas ou preocupações - ele está lá para os orientar.

Estas actividades simples e empáticas por parte do professor são necessárias para ajudar os aprendentes a acompanhar o curso. Caso contrário, será demasiado fácil para eles desistirem.

Tendo em conta todos estes conselhos, o professor terá, em princípio, uma base sólida para desenvolver um curso de ensino a distância com sucesso.

5. BIBLIOGRAFIA

Den virtuelle skole. KvaN, august 1995, nr. 42

E-lærerens muligheder og udfordringer. Erfaringe fra og ideer til arbejdet med e-læring. Danmarks erhvervspædagogiske læreruddannelse

Ikke et ord om teknikken: en video om teknologistøttet undervisning (fjernundervisning). Undervisningsministeriet. 1993

Læring og multimedier. Red. Oluf Danielsen. Ålborg, 1997

Videokonference i uddannelsessektore: En antologi. 1. oplag. Center for Teknologistøttet Uddannelse. 1998.

Alrø, Helle og Ole Skovmose: Samtalen som et støttende stillads. Skrift nr.8 (skriftserie udgivet af Center for Forskning i Matematiklæring), 1999

Agertoft, Annelise m.fl.: netbaseret kollaborativ læring – en guide til undervisere. Billesø og Baltzer, 2003

Andersen, Bent B.: Fleksibel læring for voksne - fra fjernundervisning til netbasert teamlæring. Systime, 1999

Andresen, Bent B.: De nye medier og læreprocesser. I Dansk pædagogisk tidsskrift. April 1995, s. 88-97.

Andersen, Bent B.: E-læring – en designhåndbog. CTU, 2000

Andresen, Bent B.: Den it-pædagogiske dimension i læreruddannelsen - en vejledning, København, Undervisningsministeriet, 1998

Bygholm, Ann: Kommunikation og samarbejde i netbaserede læringsmiljøer. I Uddannelse, Læring og IT. Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet, 2002 (Se også <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/>)

Dahl, Bettina: Læring som sprogpiloverskridelse. Nomad, nr.1 1996, s.7)

Dalgas, Sys og Mikkel Dalgas Hansen: It, læring og undervisning. FIU, 2001

Dirckinck-Holmfeld, Lone: CSCL – Computer Supported Collaborative Learning <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/5.html>

Freeman, Richard: Managing Open Systems. London, 1997
Fuglsang, Esben og William Vonsild: Informationsteknologi og pædagogik. Indkredning af et nyt felt. I Pædagogik – en grundbog til et fag. Red. Jens Bjerg.S. 383-415.

Hansen, Henning og Stefan Graf: Rømø universitet og Odense Seminarium. Udleveret i forbindelse med temadag februar 2002.

Heilesen, Simon: CSCW som grundlag for distribueret netbaseret undervisning og læring. I Uddannelse, Læring og IT. Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet, 2002 (Se også <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/>)

Hermansen, Mads: Læringens univers. Klim, 1996

Hiim, Hilde og Hippe, Else (1997), Læring gennem oplevelse, forståelse og handling. Gyldendal Undervisning, Danmark

Kallehave, Pernille: Hvad må jeg - ophavsret i teknologistøttet uddannelse. Center for Teknologistøttet Uddannelse, Jelling, 1996,

Keegan, Desmond: Foundations of distance education. London and New York, 1996.

Mathiasen, Helle: Findes der en IKT-pædagogik?. Unge pædagoger nr. 7. 2000, s. 8-24

Nielsen, Erling: Tip om web-baseret e-learning. www.cyberling.dk/distancelearning.html.

Poulsen, Morten Flate: Elektronisk kommunikation (CMC) – pædagogik og metoder <http://home.nettskolen.nki.no/~morten/arktikler/cmcdansk.htm>

Poulsen, Morten Flate: nettbaseret undervisning. 2003

Scharling, Lisbeth: Netikette for nybegyndere. I Jyllands-Posten 29 november 1999.

Sorensen, Elsebeth K.: CSCL som brændpunkt i udviklingen af en netbaseret didaktik. I Uddannelse, Læring og IT. Uddannelsesstyrelsen, Undervisningsministeriet, 2002 (Se også <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/>)

Sorensen, Elsebeth Korsgaard: Dansk perspektiv på fleksibel læring: Interaktion i centrum, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet.

Sorensen, Elsebeth Korsgaard: Learning in Virtual Contexts. Navigation, Interaction and Collaboration. Doktorafhandling i to bind. DPU, 1997

Steinmüller, Lise Marie og Dorthe Thomsen: Håndbog i fjernundervisningspædagogik, Dafolo, 2000

Thomsen, Poul V.: Videnskabsfilosofiske smuler. I Undervisning i fysik – den konstruktivistiske idé. Red. Henry Nielsen og Albert Chr. Paulsen. Gyldendal