

INSTRUCCIÓN DEL IDIOMA ESPAÑOL EN UN ENTORNO DE APRENDIZAJE DIGITAL

Laura Méndez-Ortiz

Stanford University, Palo Alto, Estados Unidos

PRESENTACIÓN

El propósito de mi charla es describir las prácticas de instrucción que se utilizan en Stanford Online High School para apoyar la adquisición del español y de la comprensión cultural. Durante los próximos 20 minutos, voy a describir las formas en que la escuela trabaja para facilitar el aprendizaje lingüístico, construir un sentido de comunidad y animarles a los estudiantes a que se involucren en sus propias comunidades. Me enfoco, sobre todo, en las actividades en las que los estudiantes de primer año participan como parte de su curso académico.

APRENDIZAJE EN LÍNEA

Es importante enfocarse en la educación en línea debido al hecho de que este tipo de educación se ha vuelto popular dentro de la enseñanza primaria y secundaria, tanto en combinación con aulas físicas como en escuelas independientes en línea (DeNisco, 2013; Queen y Lewis, 2011; Keeler et al., 2007). De hecho, la instrucción en línea se ha expandido rápidamente desde que 2002, cuando la política educativa estadounidense aumentó las presiones de responsabilidad para mejorar las tasas de graduación en las escuelas secundarias (Cavanaugh, DiPietro, Valdes y White, 2007; US Department of Education, 2008). El gobierno federal también ha contribuido a este crecimiento al proporcionar recursos para que las escuelas públicas adquieran tecnología educativa. También ha exigido que los gobiernos estatales establezcan fondos para apoyar la educación digital (Enyedy, 2014). Durante el año académico 2009-2010, por ejemplo, había aproximadamente 1.816.400 inscripciones en cursos de educación a distancia en distritos escolares públicos, casi todos siendo cursos en línea. El 74 por ciento de estas inscripciones fueron en escuelas secundarias. Cabe señalar que esta cifra no incluye a los estudiantes que asistían a escuelas en línea de tiempo completo: había aproximadamente 200.000 estudiantes en línea de tiempo completo durante el año académico 2009-2010 y aproximadamente 275.000 estudiantes durante el año académico 2011-2012. De 2009 a 2014, se realizó un aumento de 80% entre los estudiantes que tomaban cursos en línea, de 1,5 millones a 2,7 millones de estudiantes (Connections Academy, 2017).

Según un informe de 2013 titulado, “Keeping Pace with K-12 Online and Blended Learning: An Annual Review of Policy and Practice”, treinta estados norteamericanos ofrecían escuelas completamente en línea. Alrededor de 315.000 estudiantes se matricularon en este tipo de escuela digital durante el año académico 2013-14 (un aumento de 6,2 por ciento del año anterior). Colectivamente, las escuelas virtuales estatales contaban con aproximadamente

740.000 inscripciones en cursos durante el año escolar 2013-14. En 2019, Molnar, Miron, Elgeberi, Barbour, Huerta, Shafer y Rice descubrieron que durante el año escolar 2017-2018, había 39 estados con escuelas virtuales de tiempo completo y escuelas de aprendizaje combinado de tiempo completo. En 2017-2018, 501 escuelas virtuales de tiempo completo matricularon a 297.712 estudiantes, y 300 escuelas mixtas matricularon a 132.960 estudiantes. Las inscripciones en escuelas virtuales

aumentaron en más de 2.000 estudiantes entre 2016-18 y las inscripciones en escuelas de aprendizaje combinado aumentaron en más de 16.000 durante este mismo período.

Lo que muestran estas cifras es que la instrucción digital—sobre todo al nivel secundario—se ha hecho prácticamente mainstream (Queen y Lewis, 2011; Borup, West, Graham y Davies, 2014). Varios factores han contribuido al aumento de estudiantes (y programas) de educación en línea, incluso el surgimiento del avance tecnológico (lo cual ha permitido que estudiantes de diferentes niveles se escolarizan en un entorno diversificado y a su propio ritmo), la competencia global y las expectativas de los estudiantes. La educación en línea también permite que la enseñanza tome lugar en casi cualquier momento y en cualquier lugar (Phipps y Merisotis, 2000). Según los estudios más recientes, la educación en línea facilita la personalización dinámica del contenido, y los estudiantes tienen acceso a recursos de aprendizaje más diversos y ofertas de cursos más amplias. También fomenta mayor participación y motivación por parte de los estudiantes (Cavanaugh et al., 2007; Collins y Halverson, 2009 ; Darling-Hammond y Bransford, 2007).

A pesar del hecho de que las clases en línea se han vuelto cada vez más populares dentro de la enseñanza K-12, la mayoría de los estudios sobre el aprendizaje en línea se han enfocado en entornos universitarios y/o estudiantes adultos (Harvey, Greer, Basham y Hu, 2014). Aparte de la atención relativamente escasa que se ha dedicado a las escuelas primarias y secundarias en línea, las varias actividades que estas escuelas realizan en el mundo real para apoyar la adquisición de idiomas extranjeros ha sido prácticamente ignoradas. Esta lacuna es significativa, precisamente porque tales actividades son indispensables en la medida en que permiten que tanto los estudiantes como los miembros de la comunidad participen de modo dinámico del aprendizaje colectivo y ayuden en el desarrollo de entornos de aprendizaje positivos (Cho y Summers, 2012). Además, estas actividades pueden ayudar con el cumplimiento de los objetivos del Consejo

Norteamericano para la Enseñanza de Idiomas Extranjeros (enumerados en sus Normas para el Aprendizaje de Idiomas Extranjeros en el siglo XXI); es decir, los cinco Cs: Comunicación, Culturas, Conexiones, Comparaciones y Comunidades.

STANFORD ONLINE HIGH SCHOOL

Dado que hablaré sobre las actividades en las que participan los estudiantes de español 1 en Stanford Online High School, cabe proporcionar alguna información sobre la escuela. Stanford Online High School está ubicada en la Universidad de Stanford, y es una escuela independiente para estudiantes académicamente talentosos en los grados 7-12. La escuela cuenta con estudiantes en 47 de los 50 Estados Unidos y en 32 diferentes países del mundo. La escuela se fundó en 2006 como una preparatoria de tres años con un obsequio de la Malone Family Foundation, y en 2009 se amplió para incluir los grados 7–9 con un obsequio adicional de la misma fuente. SOHS ha sido acreditada por la Western Association of Schools and Colleges (WASC) desde 2006.

La misión de SOHS es proporcionarles una educación estimulante y desafiante a los estudiantes talentosos y prepararlos para sus estudios superiores y vida profesional. Nuestro enfoque para cumplir con esta misión consiste en un énfasis en ofertas académicas rigurosas y avanzadas, el desarrollo de habilidades en comunicación escrita y oral, la adquisición de un dominio de los principios del pensamiento crítico y la argumentación y la promoción de la madurez intelectual y de la responsabilidad. Nuestros estudiantes tienen acceso a profesores de alta calidad: 64 por ciento de éstos tienen doctorados y 36 por ciento tienen títulos de maestría.

También reciben instrucción que se adapta ágilmente a su estilo de aprendizaje e a sus intereses. Este nivel mayor de personalización hace que el proceso de aprendizaje sea más agradable y productivo tanto para los estudiantes como para los profesores.

El seminario de estilo universitario es un aspecto fundamental para la experiencia académica en todos los cursos y en todos los niveles. Estos seminarios se reúnen al menos dos veces por semana y se llevan a cabo en tiempo real utilizando tecnología de videoconferencia basada en la web. El número de estudiantes por docente es de 12:1.

Los estudiantes se inscriben en SOHS como estudiantes a tiempo completo o a tiempo parcial. Esta flexibilidad es necesaria debido a las variadas necesidades e intereses de nuestros estudiantes. Según los datos actuales, SOHS tiene 804 estudiantes matriculados (46 por ciento de los cuales son a tiempo completo y 54 por ciento a tiempo parcial). El 76 por ciento de los 804 estudiantes están en los grados 9–12 y el 24 por ciento están en los grados 7–8. El 89 por ciento de nuestros estudiantes residen en los Estados Unidos y el 11 por ciento viven en otros países. En cuanto a la ayuda financiera, el 13 por ciento de los estudiantes la reciben.

Stanford Online High School es diferente de otras escuelas en línea en que la enseñanza y el aprendizaje son sincrónicos; los estudiantes y profesores interactúan en tiempo real. La comunicación entre profesores y alumnos durante la instrucción se realiza a través de chateo de texto, video, dibujo y escritura en pizarra, salas de grupo y micrófono. Nuestra tecnología en el aula permite la participación simultánea en la pizarra (lo cual es una gran parte de la enseñanza de idiomas en OHS) y la opción de contribución anónima. El anonimato permite a que los estudiantes más tímidos se sientan más cómodos al responder preguntas ya que los otros estudiantes no saben quién está escribiendo qué respuestas y/o comentarios. También se anima a los estudiantes a corregirse entre sí, nuevamente en el anonimato.

El tiempo de clase también incluye herramientas multimedia, tal como la transmisión de audio o video a la computadora. Este tipo de colaboración sincrónica es altamente interactiva, y supera muchos de los problemas y limitaciones asociados con la enseñanza asincrónica. En el modelo asincrónico, la instrucción está pregrabada o automatizada: los estudiantes escuchan y completan tareas basadas en la información fornecida, reciben poca o ninguna retroalimentación o solo retroalimentación correctiva automatizada sin el beneficio de interactuar en tiempo real con su profesor/a.

EL PROGRAMA DE ESPAÑOL

El programa de español en Stanford Online High School actualmente ofrece los siguientes cursos: español 1, 2, 3 y español AP (avanzado) lenguaje y cultura. Todos los cursos de idiomas se reúnen tres días por semana durante 70 minutos. Los cursos de idiomas ofrecen muchas oportunidades para que los estudiantes interactúen tanto con el material como con sus colegas. Las presentaciones frecuentes en clase y los proyectos creativos brindan a los estudiantes la oportunidad de compartir sus propios intereses y aprender de los demás de modo diferente de lo que se ve en otros cursos. Los estudiantes de español a menudo hablan sobre sí mismos, comparten sus intereses personales o su vida diaria entre ellos como parte de su práctica cotidiana. También tienen la oportunidad de participar en interacciones personales frecuentes, ya sea a través de ejercicios de conversación o la revisión en pares de tareas escritas. En los cursos de idiomas de nivel superior, los estudiantes se relacionan más frecuentemente entre sí a través de debates en clase y otros trabajos de grupo que ayudan a construir relaciones interpersonales sólidas.

Una comunidad fuerte dentro del aula mejora y aumenta la participación de los estudiantes. No se trata necesariamente de entablar amistades entre sí, sino de fomentar las condiciones para que cada alumno sienta que su presencia en clase es necesaria e importante. Las clases de idiomas pueden ser especialmente desafiantes para algunos estudiantes debido al elemento performativo, y la formación de una relación positiva entre los estudiantes puede minimizar este obstáculo.

La construcción de una comunidad fuera del aula a través del aprendizaje social y emocional y del servicio

De igual importancia para el modelo de cursos “intensivos” de idiomas en Stanford Online High School es el desarrollo de una comunidad de aprendizaje y práctica fuera del entorno digital. Tal comunidad “externa” ayuda a que los estudiantes sigan usando la lengua meta y que su uso parezca más natural e individualizado. Es por esa razón que he integrado en mis cursos un componente de aprendizaje social y emocional, así como un componente de aprendizaje de servicio. Antes de discutir las actividades específicas que se realizan con cada componente, será útil definir los dos componentes.

El aprendizaje socio-emocional se basa en un enfoque según el que los alumnos desarrollan habilidades que fortalecen su conciencia emocional, su capacidad de tomar decisiones constructivas y su poder de establecer objetivos apropiados e interacciones saludables con los demás. CASEL (Colaborativo para el Aprendizaje Académico y Socio-Emocional) identifica cinco competencias de enseñanza que permiten a que las personas adquieran el conocimiento, las actitudes y las habilidades asociadas con las áreas centrales de la competencia socio-emocional: la autogestión, la autoconciencia, la toma de decisiones responsables, las habilidades de relación y la conciencia social. Es a través de estas competencias básicas que se puede reconocer y manejar las emociones, desarrollar empatía, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables, sentirse conectados con la escuela y sus comunidades y manejar situaciones desafiantes de manera constructiva y ética.

Como ya se sabe, el aprendizaje es un proceso altamente socio-emocional. En términos emotivos, las investigaciones neurológicas ilustran cómo la emoción y la cognición van entrelazadas; por ejemplo, el afecto dirige la atención, el aprendizaje, la memoria y otras actividades mentales o intelectuales (McCombs, 2004). O sea, los investigadores han descubierto que en cualquier momento determinado no existe ninguna separación entre las emociones y la cognición. Además, varias investigaciones científicas han establecido una fuerte conexión entre la inteligencia emocional y el funcionamiento académico. Por ejemplo, tres estudios que examinaron el impacto de la inteligencia emocional en el rendimiento escolar (evaluado por el promedio de calificaciones) de los estudiantes universitarios descubrieron que los estudiantes exitosos eran más inteligentes emocionalmente (Bar-On, 2007). De acuerdo con los estudios de estudiantes universitarios, los hallazgos en las escuelas primarias, intermedias y preparatorias muestran que las variaciones en el funcionamiento socio-emocional son predictivas respecto al rendimiento académico actual o posterior (Greenberg, Kusché y Riggs, 2004; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004).

Respecto al aprendizaje en servicio, hay una variedad de definiciones. No obstante, la esencia del aprendizaje en servicio gira en torno a una filosofía de servicio y un aprendizaje que toma lugar principalmente a través de la experiencia, la reflexión y el compromiso cívico dentro de una relación de colaboración con miembros de la comunidad. Incorpora oportunidades estructuradas para que los estudiantes, los profesores y los socios de la comunidad reflexionen sobre sus interacciones y actividades a la luz de los objetivos educativos y comunitarios. Este componente involucra a los estudiantes en actividades que abordan las necesidades de la comunidad junto con oportunidades estructuradas diseñadas intencionalmente para promover el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. En general, el aprendizaje en servicio es diferente de las experiencias de voluntariado y

de prácticas debido al vínculo explícito con los objetivos del curso, las interacciones estructuradas y la reflexión.

ESPAÑOL 1 EN SOHS

Una actividad socio-emocional en la que participan los estudiantes de Stanford Online High School consiste en conocer a un hispanohablante en su comunidad y reunirse con esa persona a lo largo del año escolar. Durante sus reuniones, los estudiantes tienen la oportunidad de entrevistar a su compañero de conversación sobre una variedad de temas, aprender cosas desde su perspectiva y desarrollar una amistad mientras perfeccionan su español. A lo largo del año académico, los estudiantes entregan grabaciones de video y audio de sus reuniones, así como piezas de reflexión y ensayos cortos basados en la información recopilada durante sus conversaciones con su compañero. También se anima a los estudiantes a invitar a su compañero de conversación a la clase para que otros estudiantes lo conozcan y le hagan preguntas relacionadas con los temas que están aprendiendo en clase.

Estas interacciones con hablantes nativos de español han aumentado la inteligencia socioemocional de nuestros estudiantes. Esto se ha demostrado en declaraciones hechas por los estudiantes durante la clase, mensajes enviados por chat de texto y piezas de reflexión. Si bien estos resultados pueden verse como cambios a corto plazo, han proporcionado una base para el rendimiento académico que se refleja en los comportamientos sociales positivos y las relaciones con los compañeros (como se ve durante la clase a través del chat de texto y las salas de grupo), menos angustia emocional y mejores resultados en los exámenes. Además, las habilidades emocionales que los estudiantes han desarrollado como resultado de sus reuniones con un hispanohablante de su propia comunidad les ha permitido generar un interés activo en el aprendizaje (como se demuestra en las preguntas que traen a clase).

Una segunda actividad en la que participan los estudiantes es el aprendizaje en servicio: esto implica involucrar a los estudiantes en actividades de servicio en sus comunidades como parte de su plan académico. El componente de aprendizaje en servicio funciona junto con el componente de aprendizaje socio-emocional en la medida en que los estudiantes pueden aplicar las habilidades y valores que aprenden como parte del aprendizaje socio-emocional. En otras palabras, el componente de servicio desarrolla las competencias de aprendizaje socio-emocional de los estudiantes y les permite usar esas habilidades en situaciones de la vida real. Además de aplicar las competencias de aprendizaje socio-emocional, los estudiantes tienen la oportunidad de aprender más sobre la cultura latina en su comunidad, de poner en práctica y mejorar las habilidades de conversación que han adquirido en el aula de español, y de explorar más en profundidad los matices del inglés y español así como los regionalismos.

Según este modelo, los estudiantes participan en 15 a 30 horas de interacción con miembros de la comunidad de habla hispana en el transcurso de cada semestre (o 30 a 60 horas en el transcurso de un año académico). Se les pide a los estudiantes que investiguen organizaciones en sus propias comunidades que sirven a hispanohablantes. Mis estudiantes, por ejemplo, han elegido establecer una relación conversacional con una persona mayor en un asilo de ancianos o en una iglesia local de habla hispana. A lo largo del semestre, mantengo contacto con la organización elegida para aprender sobre el tipo de trabajo que realiza el alumno, así como obtener información sobre las personas con las que trabaja. Al final de cada semestre, los estudiantes entregan un formulario de evaluación completado por el supervisor del sitio y un ensayo de autorreflexión.

Además de los beneficios que el servicio brinda a los estudiantes (como he mencionado anteriormente), el componente de aprendizaje en servicio también puede ser beneficioso para los

estudiantes que tienen dificultades en comunicarse en español. Para superar este obstáculo, este programa brinda a los estudiantes la oportunidad de participar en conversaciones de la vida real con hablantes nativos de español y así fortalecer sus habilidades comunicativas en español y reforzar los conceptos lingüísticos y el vocabulario presentado en clase. El aprendizaje de servicio también aumenta el sentido de responsabilidad cívica entre los estudiantes. El objetivo es darles la oportunidad de combinar el aprendizaje académico y el servicio en la comunidad. Dicho esto, el programa les proporciona experiencia directa con las personas y las culturas de habla hispana y, a la vez, ayuda a que los estudiantes se hagan ciudadanos responsables del mundo. En cierto sentido, ayuda a que los estudiantes desarrollen un mayor sentido de empatía y solidaridad respecto a sus vecinos hispanohablantes.

Las dos actividades de las que acabo de explicar (es decir, tener un compañero de conversación en español y participar en un tipo de aprendizaje en servicio) ofrecen beneficios cognitivos y afectivos. En términos de beneficios cognitivos, los estudiantes reciben oportunidades concretas de conversar en español y de reconocer y aplicar lo que han aprendido en clase. En términos de beneficios afectivos, obtienen una sensación de logro y mayor autoestima al proporcionar asistencia en su comunidad; también logran un mayor nivel de motivación para continuar estudiando español y establecer una conexión interpersonal con la comunidad latina. Este último punto contribuye a la disipación de estereotipos raciales y étnicos, y fomenta una apreciación de la comunidad latina. Al final, aumenta el sentido de conexión personal que tienen respecto a esa comunidad.

Una tercera actividad en que participan los estudiantes de español a lo largo del año académico son las tareas de “Portafolio.” Estas tareas giran en torno a actividades relacionadas con el idioma, la cultura y la comunidad, algunas de las cuales requieren una exploración del mundo real. Por ejemplo, los estudiantes pueden hacer una lista de las señales públicas en español que ven dentro de su comunidad y compartirlas con la clase. Los estudiantes que no pueden localizar señales públicas en español tienen la opción de crear sus propias señales y proponer a la clase dónde las colocarían en su comunidad y por qué. Los estudiantes también pueden ver las noticias locales en español durante unos días. Luego apuntan los temas principales de las noticias y el vocabulario que aprendieron. Como ejemplo final, los estudiantes pueden asistir a un evento centrado en la población latina y/o en temas latinos. Después de asistir al evento, envían información sobre los temas discutidos, las personas que asistieron al evento, cualquier información interesante y lo que aprendieron.

Una meta principal de las actividades del Portafolio es conectar a los estudiantes con su comunidad mientras se abordan los cinco objetivos de ACTFL (los 5 Cs). Estos son la comunicación (enfatar el uso del lenguaje para la comunicación en situaciones de la “vida real”); las culturas (comprender y apreciar otras culturas); las conexiones (incorporar otras materias en la enseñanza de idiomas); las comparaciones (comparar y contrastar los idiomas y las culturas, a fin de analizar las similitudes y las diferencias entre ellos); y las comunidades (extender las experiencias de aprendizaje del aula de idiomas al hogar y a la comunidad multilingüe y multicultural). Las actividades del Portafolio cumplen con estas normas, pero también son útiles en la medida en que permiten que tanto los estudiantes como los miembros de la comunidad participen en formas dinámicas de aprendizaje colectivo y ayuden en el desarrollo de entornos de aprendizaje positivos.

CONCLUSIÓN

Me gustaría concluir diciendo que una variable importante para determinar el éxito de una clase de idiomas (sea español o no, en línea o no) es el tiempo que tienen los estudiantes para interactuar con los demás (Cho y Jonassen, 2009; Garner y Bol, 2011; Bolliger y Martindale, 2004; Driver, 2002; Richardson y Swan, 2003). Es importante no pasar por alto el aprendizaje como proceso socio-

emocional y colaborativo. Por razones infraestructurales, tal interacción no ocurre de modo orgánico en Stanford Online High School; es decir que la interacción suele estar mediada por la tecnología y el andamiaje del profesor. Sin embargo, mantenemos un compromiso firme con las actividades de aprendizaje socio-emocional y de aprendizaje en servicio que he mencionado. Las comunidades de práctica que se forman como resultado de tales actividades también pueden aumentar la participación estudiantil en actividades de aprendizaje dentro y fuera del aula, fomentar una mayor comprensión de las comunidades latinas y los desafíos que enfrentan.

Algunos estudios han documentado niveles bajos y/o baja calidad de participación e interacción en cursos en línea; sin embargo, tales cursos sí pueden proporcionar oportunidades de interacción y participación dentro y fuera de clase. Las experiencias que los estudiantes tienen fuera del contexto de aprendizaje formal (en este caso, en línea) pueden impactar significativamente el modo en que participan en clase, tanto en términos de cantidad como de calidad. Como indica el inicio del libro *Social Influences on Learning*, publicado por la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association) (Principio 10): “el aprendizaje está directamente influido por las interacciones sociales, las relaciones interpersonales y la comunicación con los demás.”

OBRAS CITADAS

- American Council on the Teaching of Foreign Languages. World-readiness standards for learning languages. (Retrieved from <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/WorldReadinessStandardsforLearningLanguages.pdf>)
- American Psychological Association's Board of Education Affairs. (1997). *Learner-Centered Psychological Principles: A framework for school reform*. (Retrieved from <https://www.apa.org/ed/governance/bea/learner-centered.pdf>)
- Bar-On, R. (2007). How important is it to educate people to be emotionally intelligent, and can it be done? In R. Bar-On, J.G. Maree, and M.J. Elias (Eds.), *Educating People to Be Emotionally Intelligent* (pp. 1-14). Westport, CT: Praeger.
- Bolliger, D. U. and Martindale, T. (2004). Key factors for determining student satisfaction in online courses. *International Journal on E-Learning*, 3, 61–67.
- Borup, J., West, R.E., Graham, C.R., and Davies, R.S. (2014). The adolescent community of engagement: A framework for research in adolescent online learning. *Journal of Technology & Teacher Education*, 22(1), 107-129.
- Cavanaugh, C., DiPietro, J., Valdes, N., and White, S. (2007). Conditions, processes, and consequences of 1:1 computing initiatives in 11 Florida districts. In R. Carlsen, F. McFerrin, J. Price, R. Weber and D. Willis (Eds.), *Proceedings of society for information technology & teacher education international conference 2007* (pp. 1425-1428). Chesapeake, VA: Association for the Advancement of Computing Education.
- Cho, M.H. and Jonassen, D. (2009). Development of the human interaction dimension of the self-regulated learning questionnaire in asynchronous online learning environments. *Educational Psychology*, 29(1), 117-138.
- Cho, M.H., and Summers, J. (2012). Factor validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) in asynchronous online learning environments. *Journal of Interactive Learning Research*, 23(1), 5–28.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (1999, December 8). <https://casel.org/what-is-sel/>
- Collins, A. and Halverson, R. (2009). *Rethinking education in the age of technology: The digital revolution and schooling in America*. New York, NY: Teachers College Press.

- Connections Academy. Growth of K-12 Digital Learning: Student interest in online and blended learning. (2017, August 14). <http://www.connectionsacademy.com/news/growth-of-k-12-online-education-infographic>
- Darling-Hammond, L. and Bransford, J. (Eds.). (2007). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Wiley.
- DeNisco, A. (2013). Preparing for online teaching: Web-based assessment and communication skills in K12. *District Administration*, (May), 38-41. (Retrieved from <http://www.districtadministration.com/article/preparing-online-teaching>)
- Driver, M. (2002). Exploring student perceptions of group interaction and class satisfaction in the web-enhanced classroom. *The Internet and Higher Education*, 5, 35-45.
- Enyedy, N. (2014). *Personalized instruction: New interest, old rhetoric, limited results, and the need for a new direction for computer-mediated learning*. Boulder, CO: National Education Policy Center.
- Garner, J. K. and Bol, L. (2011). The challenges of e-Learning initiatives in supporting students with self-regulated learning and executive function difficulties. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Limassol, Cyprus (Retrieved from <http://www.icsei.net/icsei2011/fullpapers>)
- Greenberg, M., Kusche, C, and Riggs, N. (2004). The PATHS curriculum: Theory and research on neurocognitive development and school success. In J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang, and H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning* (pp. 170-188). New York: Teacher's College Press.
- Harvey, D., Greer, D., Basham, J., and Hu, B. (2014). From the student perspective: Experiences of middle and high school students in online learning. *The American Journal of Distance Education*, 28, 14-26.
- Keeler, C., Richter, J., Anderson-Inman, L., Horney, M., and Ditson, M. (2007). Exceptional learners: Differentiated instruction online. In Cavanaugh, C. and R. Blomeyer. (Ed.). *What works in K-12 online learning*, (pp. 125-141). Eugene, OR: International Society for Technology in Education
- Lave, J. and Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, E. and Hannafin, M.J. (2016). A design framework for enhancing engagement in studentcentered learning: Own it, learn it, and share it. *Educational Technology Research and Development*, 64, 707-734.
- McCombs, B. (2004). The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J. E. Zins, R. W. Weissberg, M. C. Wang, and H. J. Walberg (Eds.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press.
- Molnar, A., Miron, G., Elgeberi, N., Barbour, M.K., Huerta, L., Shafer, S.R., and Rice, J.K. (2019). *Virtual Schools in the U.S. 2019*. Boulder, CO: National Education Policy Center. (Retrieved from <http://nepc.colorado.edu/publication/virtual-schools-annual-2019>)
- Orlikowski, W. J. (2000). Using technology and constituting structures. *Organization Science*, 11, 404-428.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M. J., and Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172.
- Phipps, R. and Merisotis, J. (2000). *Quality on the line: Benchmarks for success in internetbased distance education*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.
- Powell, A., Roberts, B. and Patrick, S. (2015). *Using online learning for credit recovery: Getting back on track to graduation*. Vienna, VA: International Association for K-12 Learning.

- Queen, B. and Lewis, L. (2011). Distance education courses for public elementary and secondary school students: 2009-2010. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Richardson, J. and Swan, K. (2003). Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 7(1) (Retrieved from http://sloanconsortium.org/publications/jaln_main?page=5)
- US Department of Education. (2008). High school graduation rate non-regulatory guidance. Washington, DC: Office of Elementary and Secondary Education.
- Watson, J., Vashaw, L., Gemin, B., and Rapp, C. (2013). Keeping pace with K-12 Online & Blended Learning. An annual review of policy and practice. Evergreen, CO: Evergreen Education Group.