

Startups para escuelas virtuales: el proceso de fundación de escuelas virtuales públicas K-12 en los Estados Unidos

Brett D. Taylor y Delores E. McNair

Virtual School Startups: Founder Processes in American K-12 Public Virtual Schools

Resumen

Los distritos escolares tradicionales no cuentan con mucha experiencia en lo referente a la educación a distancia, lo que ha causado la migración de estudiantes a institutos autónomos estatales. Para retener alumnos y ofrecer alternativas en las oportunidades de aprendizaje, cada vez más distritos públicos comienzan sus propias escuelas virtuales. El presente estudio muestra los procesos de fundación de tres de estos planteles ubicados en California en distritos escolares tradicionales. El análisis de los resultados reveló que la investigación preliminar, el apoyo distrital, la selección del personal docente, la evaluación financiera y curricular son claves en el proceso de fundación. De igual manera, obtuvimos conclusiones sorprendentes, entre las que se incluye la necesidad de las escuelas virtuales de adaptarse y cambiar constantemente en el enfoque. Estos descubrimientos conllevan implicaciones para los distritos tradicionales que se inician en el establecimiento de escuelas virtuales, pues las indagaciones nos indican que los cambios en las políticas podrían reducir la necesidad de adaptación antes mencionada.

Palabras clave: Escuela virtual, aprendizaje en línea K-12, estructura organizacional, distritos escolares tradicionales, procesos fundacionales.

Abstract

Traditional school districts do not have a lot of experience with virtual schools and have lost students to state and charter virtual schools. To retain students and offer alternative learning opportunities, more public districts are starting their own virtual schools. This study was an examination of foundational processes at three California virtual schools in traditional school districts. An analysis of the findings revealed that sites perceived the establishing founder, preliminary research, district support, teacher and staff selection, financial evaluation, and curriculum decisions as keys to the founding process. The analysis also led to surprising conclusions, including the need for virtual schools to constantly change and adapt and the focus in this study of organizations over technology. The findings have implications for traditional districts starting virtual schools. The study also indicates that changes in policy could reduce the need for organizational adaptation among virtual schools in traditional school districts.

Keywords: virtual school, K-12 online learning, organizational structure, traditional public school districts, foundational processes

INTRODUCCIÓN

Los planteles educativos en los que la totalidad del proceso enseñanza-aprendizaje sucede en línea, pertenecen a una categoría específica conocida como escuelas virtuales (Watson, Murin, Vashaw, Gemin, & Rapp, 2011). Dichos planteles usan las ventajas de la educación a distancia para crear organizaciones escolares holísticas (Watson, Pape, Murin, Gemin, & Vashaw, 2015), las cuales difieren de los colegios tradicionales (referidos como físicos) en el hecho de que los alumnos no comparten un mismo espacio físico con sus profesores y compañeros y de la mayor parte de la enseñanza, el aprendizaje y la interacción ocurren en un ambiente virtual (Clark & Berge, 2005; Moore & Kearsley, 2012). Asimismo, algunas de estas escuelas permiten a los estudiantes cursar toda su educación a través de una organización en línea, un fenómeno principalmente norteamericano (Barbour, 2009).

Muchas de las primeras escuelas virtuales en los Estados Unidos eran sistemas manejados de manera independiente por el gobierno de un estado o se constituían autónomas como parte de organizaciones que operaban bajo alguna ley orgánica especial. Las primeras normalmente recibían fondos públicos (Watson et al., 2011), mientras que, para el surgimiento de las escuelas subvencionadas, se desarrollaron leyes que propiciaron la flexibilidad en la innovación que no permitían las escuelas públicas tradicionales. Esta legislación vigente permite llevar el currículum con mayor libertad en lo referente a las normas de responsabilidad estatal y federal (Ahn, 2011).

La mayoría de los planteles en línea que operan de manera autónoma son dirigidos por organizaciones con o sin fines de lucro que reciben fondos públicos (Watson et al., 2011). Parte del propósito del movimiento de elección escolar y de las escuelas autónomas consistió

en incrementar la competencia entre las instituciones públicas para así mejorar la educación en general (Lubienski, 2003). Sin embargo, en el caso de las ofertas virtuales, inicialmente existía muy poca competencia por parte de las escuelas distritales tradicionales, ya que a éstas no se les otorgaban los fondos a nivel estatal que sí recibían las virtuales y que tampoco contaban con la flexibilidad de las autónomas (Watson et al., 2011).

También resulta importante destacar que los planteles autónomos fueron más exitosos entre sectores de la población cuyas escuelas tradicionales se encontraban en continuo declive. Lo anterior se debió, parcialmente, a que las escuelas virtuales están libres de las restricciones físicas (Walters, 2011). Debido a esta amenaza, los distritos tradicionales comenzaron con la creación de sus propias escuelas en línea a fin de mantener a sus estudiantes (Watson et al., 2011) y conservar los fondos que estos alumnos generan para el distrito. Asimismo, el ingreso a la educación a distancia representó una oportunidad para que los distritos tradicionales formaran parte del reclutamiento selectivo compitieran por estudiantes fuera de los límites geográficos (Moore & Kearsley, 2012).

Así pues, un gran número de distritos escolares tradicionales están comenzando de forma rápida nuevas escuelas virtuales, pero no son conscientes de los elementos que intervienen en la fundación de este tipo de planteles (Watson et al., 2011). Además, no se encuentran completamente preparados para enfrentar las circunstancias únicas de la educación en línea (Ahn, 2011). La mayoría de las escuelas virtuales se han mantenido independientes del control distrital (Watson et al., 2011), por lo que para incorporar esta oferta educativa, los distritos tradicionales requieren de una relación distinta a la que mantienen con otras escuelas.

Muchos distritos intentan que sus planteles virtuales funcionen con una estructura organi-

zacional similar a la de una escuela tradicional y se encuentran con desafíos no esperados (Archambault & Crippen, 2009; McFarlane, 2011a; Reid, Aquí, & Putney, 2009; Vrasidas, 2003). Por ello, resulta fundamental que cuenten con la capacidad de adaptarse para crear escuelas virtuales exitosas capaces de competir con otros proveedores de educación en línea y ofrecer esta alternativa a su público meta.

El propósito de este estudio fue examinar cómo los distritos escolares tradicionales fundan escuelas en línea. Esta investigación contribuye a la investigación de planteles virtuales al indagar específicamente el proceso que las escuelas públicas tipo K-12, en los distritos tradicionales de los Estados Unidos, deben seguir para iniciar sus propios planteles en línea.

DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

La investigación utilizó una aproximación de casos múltiples para analizar los procesos de fundación de escuelas virtuales; este tipo de estudios examinan varios ejemplos similares o contrastantes (Stake, 1995). Los casos analizados fueron tres escuelas virtuales dentro de distritos escolares públicos tradicionales. Los criterios de selección fueron los siguientes:

1. Que los planteles virtuales se encontraran bajo la jurisdicción de distritos escolares tradicionales en California y que estuvieran al menos ya en su segundo año de operación; esto nos aseguraba que la escuela ya hubiera tenido tiempo suficiente para encontrar y adaptarse a varias contingencias.
2. Que las escuelas virtuales seleccionadas ofrecieran una opción completamente en línea desde su nacimiento.
3. Que sus profesores trabajaran en el mismo distrito tradicional y que no hayan sido contratados por otras instancias.

La información se recogió por medio de análisis de documentos, entrevistas y observaciones. La recolección de datos siguió un protocolo específico enfocado en tres fases de la historia de la escuela: la fase de fundación, la de adaptación y la actual. Los datos se analizaron a través de un sistema de doble ciclo utilizando patrones descriptivos. Los resultados fueron validados a través de triangulación y revisión por parte de miembros. Se usaron seudónimos para proteger el anonimato de los sitios, sus ubicaciones y los participantes.

Casos

Para ayudar a contextualizar nuestro estudio, cada uno de los casos será descrito aquí; esto permite a los lectores obtener una idea de la cultura organizacional de las escuelas. Tanto los planteles como los participantes son identificados por seudónimos.

1. Manchester

Es una escuela virtual tipo K-12 en el sur de California; este distrito la inauguró tras haber revisado investigaciones de otros estados en las que se indicaba la existencia de planteles que perdían alumnos ante instituciones virtuales autónomas; además, el superintendente se encontraba muy interesado en comenzar un programa virtual.

El distrito creó clases suplementarias conectadas a los bachilleratos. Dichas clases fueron diseñadas con un currículo original construido e implementado por profesores del distrito que trabajaban medio tiempo en desarrollarlo. El coordinador del distrito que planificó estos programas fungió como su director en una oferta de tiempo completo. La escuela comenzó a funcionar un año después de que el distrito hubiera empleado materiales suplementarios en línea y contratado maestros exitosos del programa de medio tiempo. Las instalaciones se localizaban en una antigua escuela primaria y el personal

estaba conformado por un director, un asistente administrativo, un coordinador de tecnologías y un profesor de tiempo completo. Después del primer año, el plantel fue transferido a un campus que hospedaba otros tres programas de educación alternativa y el director fue ascendido a coordinador de dicho campus, por lo que los recursos del plantel original pasaron a ser propiedad de la nueva sede. Dos años más tarde, inició un programa de educación media y, después de cinco años, ofertó un componente de educación básica para crear un programa de 1 a 12; cada uno de estos programas funciona de manera diferente. La escuela se encuentra en su sexto año de operación y el director fundador fue enviado en calidad de asistente del superintendente a la oficina distrital a principios del año de esta investigación; más tarde, dejó el distrito. Un nuevo director fue contratado y había laborado solo por tres meses antes de que este estudio comenzara.

2. Branford

Es una escuela virtual autónoma en California que se encuentra en su cuarto año de operaciones. Surgió gracias a la intervención de un especialista en medios del distrito que había trabajado en un programa de recuperación de crédito en línea. El plantel inicialmente comenzó sus operaciones con profesores de bachillerato del distrito que laboraban medio tiempo y que desarrollaron sus propios contenidos y currículos para trabajar de forma virtual. La escuela contó originalmente con alrededor de 100 estudiantes. Después de dos años y algunas dificultades, el director fundador se retiró, por lo que se contrató a otro, quien supervisó la escuela para adultos y los programas de educación alternativos. Con el objetivo de que esta opción no cerrara, otro administrador que trabajaba con contenidos en línea en educación alternativa fue contratado específicamente para supervisar los programas virtuales. La nueva

administración optó por un currículum que ya habían utilizado en la educación alternativa y comenzaron a contratar profesores de tiempo completo y a algunos docentes de medio tiempo cuando fuera necesario. Para el 2014, en su cuarto año de existencia, la escuela había crecido hasta tener 20 maestros de tiempo completo, tres consejeros y una plantilla de 500 alumnos.

3. Field Haven

Es una escuela virtual al norte de California que, al momento del estudio, se encuentra en su cuarto año de operación. Los administradores y fundadores del plantel fueron tres codirectores de la oficina distrital: el director curricular y de desarrollo profesional, el director distrital de comunicaciones y otro coordinador del distrito. Field Haven inició con dos programas: uno K-8 y uno de bachillerato, ambos usaban profesores de tiempo completo. Después del primer año de operaciones, la escuela fue asignada a un administrador y a su equipo de personal que también supervisaban otro plantel de educación alternativa en un sitio distinto. La nueva administración evaluó la información de la escuela y concluyó que el programa de bachillerato sufría de dificultades financieras y de inscripción, por lo que no era costeable. Después del segundo año, recomendó a la mesa distrital que el bachillerato fuera descontinuado, solicitud que fue aceptada. El programa K-8 se mantuvo con tres docentes y fue transferido a dos salones en las instalaciones de otra escuela primaria, lo que les permitió a los alumnos la oportunidad de recibir atención en el aula. El plantel ha mantenido un pequeño pero continuo nivel de inscripciones durante los últimos años.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Al Evaluar los múltiples casos, surgieron aspectos en común en los proceso de establecimiento; esta sección relata dichas coincidencias y sus sig-

nificados. Citas y narraciones de los interesados son incluidas a fin de proveer el contexto de nuestros descubrimientos y mantener la discusión enfocada a las percepciones de este tipo de procesos. Adicionalmente, se destaca que los resultados nos llevaron a conclusiones sorprendentes, cuyas implicaciones se comparten, no solo por la importancia de los descubrimientos sino también para las potenciales áreas de estudio.

Procesos fundacionales

Los datos revelaron una lista variada de procesos de fundación, los cuales fueron identificados por los actores como relevantes para el éxito del procedimiento (véase Figura 1). A partir de estos datos, surgieron algunos descubrimientos importantes de cada proceso.

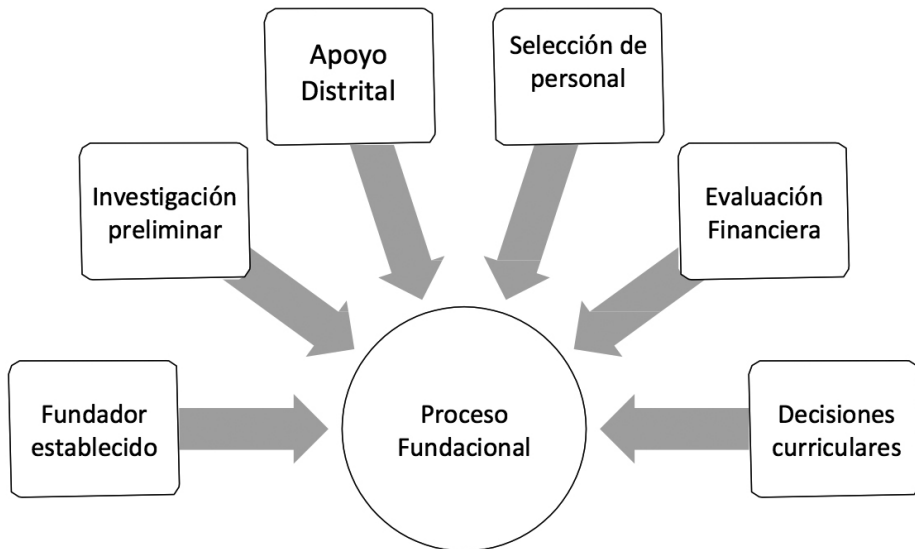


Figura 1. Procesos fundacionales identificados.

Fundador establecido. Todos los planteles tienen un individuo que dirigió el proceso, pero la fuente desde la que inició cada escuela es distinta. Field Haven fue creado en un principio por el distrito, con tres diferentes individuos encargados del proceso fundacional, trabajando con profesores durante el primer año antes de que la escuela fuera entregada a un administrador. Estos fundadores incluyen al Director Distrital de Currículo y Aprendizaje Profesional, al Director Distrital de Comunicaciones y a otro Oficial de Distrito. Kelly, un docente fundador, explica:

El distrito quería iniciar el programa y el departamento curricular estaba a cargo de supervisar todo al principio, ellos hicieron todas las contrataciones y se encargaron de los requerimientos. Trabajamos con la oficina distrital y la gente que estaba en sus departamentos o las personas que eran nuestros administradores.

Field Haven fue la escuela que recibió mayor impulso por parte del distrito, aunque la supervisión disminuyó considerablemente después de que un administrador ajeno a éste fue designado para encargarse del lugar.

Howard, el fundador principal en Branford, fue el principal impulsor de una escuela virtual en su distrito. Debido a su interés por la tecnología, conversó con los administradores durante años hasta que le permitieron presentar datos que justificaran la necesidad de un plantel con estas características. Howard admite haberse sentido abandonado durante el proceso, pues carecía del apoyo distrital que recibían otras dos escuelas. Sentía que las autoridades apoyaban su idea, pero que ninguno tenía la experiencia para trabajar a su lado al momento de atender las necesidades del lugar. Lo explica así:

El sistema de apoyo del distrito para el programa en general dependía solo de mí y de nadie más. Ellos no sabían cómo apoyar a la escuela, usaban estándares tradicionales para verificar si estaba teniendo éxito, tales como calificaciones, asistencias y aquellas cosas que pueden ser medidas en un plantel físico. Las estadísticas que nadie consideraba eran ¿cuántos chicos no abandonaban los estudios gracias a la escuela virtual? Estos datos eran difíciles de obtener. A pesar de esto, sentía que contaba el apoyo del consejo escolar y de los administradores.

Manchester también contó con un fuerte director fundador, Patrick, pero el empuje inicial para establecer la escuela virtual vino de otros liderazgos en el distrito. Patrick había construido un programa suplementario que les permitía a los alumnos de bachillerato tomar cursos en línea y permanecer en sus planteles. La superintendente del distrito quería que el programa se mudara completamente a la opción virtual y el director fundador inicialmente se resistió, aunque al final aceptó. Patrick nos indica:

Ella me presionaba constantemente. Yo le respondía: “¡No me interesa! ¡No quiero hacer

eso!” Al final, llegamos a un acuerdo en que mientras las actividades se mantuvieran como suplementarias y fueran parte del trabajo de tiempo completo en el sitio, yo aceptaría hacer ese sitio de tiempo completo, pero todo tendría que seguir conectado.

En este caso, se dio la situación de que mientras algunos líderes distritales querían un plantel virtual, el director fundador y su personal presentaron una resistencia inicial y terminaron realizando el trabajo.

Todos los sitios contaban con un fundador que tomó las riendas de la escuela. Debido a que los distritos estaban enfocados en diferentes asuntos, esta figura terminó constituyéndose como la clave para el establecimiento del programa en opción virtual.

Lo anterior nos lleva a aseverar que, aunque el apoyo distrital resulta de gran utilidad, si las autoridades consideran ofertar una opción virtual, deberán identificar un fundador dinámico y dispuesto a obtener la experiencia necesaria para dirigir los esfuerzos requeridos para satisfacer las necesidades de este tipo de escuela.

Apoyo y compromiso distrital. Tanto en Branford como en Manchester se identificó el apoyo para la escuela virtual como un factor clave en su supervivencia y éxito; en este sentido, el apoyo inicial fue especialmente importante en las escuelas durante su fase de desarrollo y experimentación. Los docentes en Manchester expresaron que podían intentar nuevas cosas gracias a que el distrito respaldaba sus esfuerzos. Asimismo, John, el director de aprendizaje en Branford, explicó que fue muy importante contar con la ayuda de las autoridades, ya que en un principio no había datos para demostrar el éxito académico de los estudiantes. Los profesores y administradores de esta escuela también re-

velaron que el apoyo distrital se incrementó conforme el plantel exhibía sus resultados. Una vez que la escuela comenzó a evidenciar auténticos logros, también aumentó el número de inscripciones y mejoró el nivel es-

tudiantil, lo que consiguió que el distrito les ofreciera más apoyos. La Tabla 1 muestra algunos testimonios del personal en Branford y Manchester acerca de este rubro.

Participante	Testimonio
Karen, docente de Manchester	Escuché la palabra pionero más de 17 veces en reuniones, el superintendente se sentaba con nosotros y nos decía: “Están abriendo caminos. Nadie ha hecho esto antes. Por eso será difícil.” Tuvimos mucho apoyo. No se nos presionó por resultados. Se nos permitía fallar, podíamos explorar. Era una libertad que nunca se nos dio antes. Hicimos mucho trabajo de buen nivel.
Patrick, fundador de Manchester. Director	Era necesario el compromiso del distrito para avanzar con un programa que no tenía alumnos, pero sí la confianza de que los alumnos llegarían; la idea era: si lo financias, vendrán. Nosotros teníamos ese compromiso, y el distrito ha apoyado el programa en línea en el sentido de mantener los fondos necesarios para su funcionamiento.
David, director de Branford	Cuando demostramos nuestro trabajo, cuando vieron que íbamos en serio con la escuela y dábamos todo por ella, y que teníamos pasión y seriedad por el proyecto y mantuvimos nuestras cifras, nos dieron todo lo que pedimos. “¿Necesitan más espacio? Tengan más espacio.” Desde que vieron que las cosas iban adelante, nos han apoyado increíblemente.
John, director de aprendizaje en Branford	Nuestro distrito nos dijo: “(John) te vamos a apoyar.” Entonces comenzamos a hacer dinero. En verdad nos apoyaron.

Tabla 1. Testimonios sobre el apoyo distrital

Los participantes definieron el “apoyo” como la confianza del distrito en proporcionar fondos, instalaciones y personal. La ayuda económica se hizo evidente cuando, hace unos años, la administración enfatizó que los distritos debían seguir respaldando con fondos a sus escuelas virtuales a pesar de la recesión que afectó al presupuesto para la educación en California y de que muchas personas veían los programas como suplementarios o excesivos.

Investigación preliminar. Los tres distritos requirieron de una investigación que les ayudó a determinar la necesidad de un plantel virtual

y a establecer las metas y la dirección necesarias. Howard, el fundador principal de Branford, reportó que cuando el superintendente solicitó información para respaldar la necesidad de este tipo de programas, las autoridades encontraron que 500 alumnos abandonaban el distrito anualmente a causa de expulsiones u otras razones. Una vez que se obtuvieron estos datos, Howard consiguió un mayor apoyo distrital para arrancar con el plantel virtual autónomo.

Manchester también entregó datos que revelaban una potencial pérdida en los promedios diarios de asistencia, los cuales determinan el financiamiento en el estado de California. Sin

embargo, la información revisada por la escuela no pertenecía a su distrito, sino que hacía referencia a otros estados que habían desarrollado escuelas virtuales en los últimos años: la información evaluada de lugares como Florida, Ohio, Carolina del Norte y Kentucky, reveló que los distritos habían registrado pérdida de alumnos debido a escuelas virtuales autónomas. Estos datos le permitieron a Manchester motivarse para comenzar con el establecimiento de un plantel virtual.

Manchester quería identificar las buenas prácticas, así es que también analizó datos de estados que ya habían comenzado programas de escuelas virtuales. Administradores escolares y distritales fueron a Florida, Ohio y Kentucky para aprender de sus aciertos y sus errores. Esta investigación inicial les ayudó a tomar decisiones en la referente a la mejor forma de lanzar su programa en línea.

El proceso de investigación de Field Haven se enfocó en su propia comunidad. El distrito concentró sus observaciones en factores que incluían a los padres y docentes para guiarse durante su proceso de toma de decisiones. Esto ayudó a identificar lo que los padres buscaban en un plantel de este tipo y cómo los profesores y los proveedores educativos podrían cumplir con estas expectativas. Los directores distritales estuvieron muy involucrados, manteniendo reuniones con la comunidad durante todo el proceso de lanzamiento. Asimismo, los docentes fundadores de Field Haven establecieron conversaciones con los investigadores durante este periodo para mantener un lazo entre el distrito y la gente del lugar.

Si bien las metodologías fueron distintas, se puede afirmar que todos los sitios de nuestro estudio emprendieron un proceso de investigación para tomar sus decisiones fundacionales. Claro está que la importancia de dicha investigación puede ser cuestionada debido a que algunas de las escuelas eventualmente cam-

biaron su dirección o porque simplemente no rindió frutos (tal es el caso de Manchester y su estudio acerca de otros estados). Aun cuando los datos iniciales no impulsaron a las escuelas virtuales más allá del proceso de fundación, el hecho de que los sitios condujeron una indagación y analizaron los datos, demostró la relevancia para su adaptación en el futuro. La cultura de investigación les permitió continuar identificando necesidades y cambiando la dirección, según fuera el caso.

Selección de personal. Todos los planteles mencionaron lo importante que es la autonomía al momento de seleccionar docentes y personal. Durante el proceso de contratación, los tres distritos le proporcionaron a sus escuelas la libertad de elegir profesores en lugar de colocar maestros de manera obligatoria. Como consecuencia de ello, los tres sitios tuvieron un proceso interno: Manchester construyó su plataforma de contratación a partir de docentes que habían sido exitosos en el programa suplementario en línea; ellos fueron elegidos de un grupo que había tomado un curso de capacitación piloto en forma voluntaria. Branford seleccionó docentes que habían sido eficaces en un programa de estudio independiente y los convirtió en maestros de tiempo completo. Finalmente, Field Haven creó un sistema de contratación para asegurar que los profesores estuvieran dedicados a dirigir el programa.

El apoyo a los maestros en estos sitios puede detectarse en las palabras de sus administradores. Paul, de Field Haven, expresó: “Lo que puedo garantizar es que, con nuestro programa, los maestros están altamente calificados. Los alumnos contarán con el mejor experto curricular posible.” Por otra parte, John, el director de aprendizaje en Branford, compartió: “Si entras a los salones, verás que ellos [los maestros] están tan apasionados con esto como yo.” Los administradores demostraron confianza en

las habilidades de sus profesores y compartieron que la libertad para escoger a los docentes para su programa marcó una gran diferencia en la calidad de sus escuelas.

La motivación por parte de los profesores puede convertirse en un problema si los docentes son colocados en el sitio sin haber elegido estar allí, aspecto que resulta particularmente relevante cuando el plantel requiere de nuevas habilidades, algo fundamental en las escuelas en modalidades no convencionales. Por ello, antes de contratar a los profesores, los sitios identificaron el proceso de entrenamiento y evaluación en línea para docentes. Esto les permitió valorar las competencias tecnológicas de los profesores antes de iniciar una relación laboral. Los distritos que comienzan una escuela virtual necesitan permitir que estos planteles contraten personal que quiera laborar en la modalidad y que demuestre contar con habilidades útiles para la enseñanza en línea.

Evaluación financiera. Los sitios recibieron apoyo aun cuando el distrito experimentó recortes presupuestales. Las escuelas virtuales en los distritos tradicionales necesitan suficiente ayuda financiera; si esta modalidad es vista solo como un programa “extra” e indigno de recibir el mismo apoyo financiero que las tradicionales o solo como una manera de generar asistencia estudiantil o de ahorrar dinero,

entonces la escuela virtual no recibirá el apoyo necesario para tener éxito. A pesar de que la estructura de financiamiento de una escuela virtual difiere del de una tradicional, los planteles en esta modalidad requieren un fuerte financiamiento para ser exitosas.

Decisiones curriculares. Aunque se identifica como una parte importante del proceso fundacional, la naturaleza del currículo es menos relevante que la confianza que inspira en el plantel. De los tres sitios, uno utilizó un currículo de proveedor, otro optó por uno autogenerado y el tercero cambió de uno autogenerado a uno de proveedor. Muchos currículos han sido adoptados exitosamente, en especial si consideramos que tanto los planteles como los distritos enfocan bastante tiempo y energía en la búsqueda del más adecuado. En las escuelas analizadas, el éxito del currículo dependió también de su proceso de implementación: conforme pasaba el tiempo, algunos sitios cambiaron la manera en la que se manejaba; la adaptación que se percibe en los testimonios presentados **líneas abajo puede ser tan importante como la ejecución inicial**. Por ejemplo, Manchester creó su propio currículo y fue una parte crítica para la escuela. En la Tabla 2 compartimos testimonios de varios profesores de esta escuela acerca del proceso de desarrollo de un currículo fundacional.

Participante	Testimonio
Richard, docente fundador en Manchester	En ese momento, nos decidimos por el mismo libro, el mismo currículo y el mismo sistema de pago porque todos seguíamos el ritmo marcado por el distrito. Revisamos los sistemas de proveedor y desarrollamos los cursos. Los dividimos y acomodamos para que se ajustaran a nosotros. Muchos cursos fueron desarrollados por los profesores o modificados para cumplir los requisitos del distrito. Algunos productos del sistema de proveedores funcionaron para ello. No pudimos encontrar programas de inglés que cumplieran nuestras necesidades, tuvimos que tomar lo mejor de lo que encontramos y adaptarlo lo mejor posible.

Continuación.

Participante	Testimonio
Patrick, director fundador en Manchester	Como queríamos cambiar el aprendizaje y la enseñanza, no compramos un currículo ya hecho y construimos el nuestro acorde a nuestras necesidades. Integramos a los maestros, los libros de texto y evaluaciones para crear una versión digital de nuestro currículo. Hacerlo de ese modo demostró ser una solución ampliable.
Don, docente en Manchester	Al pensarlo, en mis alumnos y en mis clases regulares, éstas son más completas que las del sistema de proveedor. Esto es porque siempre desarrollé y diseñé mis currículos. Tuvimos charlas con gente del INACOL ¹ , quienes nos mencionaron que nuestros cursos estaban más avanzados que los de otras escuelas en línea.

Tabla 2. Testimonios sobre el desarrollo del Currículo como parte del proceso fundacional en Manchester

CONCLUSIONES

Al realizar este estudio, nos enfocamos en examinar los procesos fundacionales identificados. Al analizarlos, desarrollamos algunas conclusiones que resultaron contrarias a los resultados esperados. Esta sección presenta dichas conclusiones y anexa una discusión sobre el porqué de la existencia de estos resultados inesperados y qué significan para el contexto del estudio.

Relación sitio-distrito. La relación entre los distritos y las escuelas se identificó como un área de contingencia y adaptación, pero no a los niveles esperados. Por lo general, los planteles virtuales estudiados eran entidades autosuficientes: recibían sus fondos y recursos a través de los distritos como las otras escuelas, pero en formas que funcionaban de modo más independiente. Una posible causa de esta diferencia es que los distritos fueron concebidos para servir a escuelas tradicionales, por lo que la experiencia de las autoridades no era la adecuada para

servir a las necesidades de un plantel en línea. Las escuelas virtuales son las que cuentan con los conocimientos, por lo tanto, los distritos les permiten actuar de un modo más independiente que a los planteles físicos. Cada uno de los sitios identificó un aliado, alguien con poder en las oficinas que confiaba en el programa y deseaba que tuviera éxito; no obstante, aunque se tratara del superintendente o de un director, en casi todos los casos el apoyo no provenía de un nivel facultado para tomar decisiones, por lo que los líderes delegaban las decisiones al sitio estudiado. La excepción fue Field Haven durante las etapas fundacionales en el primer año de operaciones, ya que una persona a nivel distrital tomaba las decisiones por la escuela hasta que las limitaciones de sus conocimientos en el área lo obligaron a que eventualmente confiara sus labores a un administrador.

Los participantes indicaron que el financiamiento, los recursos y el personal fueron los tipos de apoyo más otorgados por parte de los líderes distritales. En los tres sitios se identificó ayuda del distrito, destacando Branford, que recibió un mayor nivel de asesoría administrativa y libertad para elegir a su personal. Sin embargo, los tres sitios mencionaron la necesidad

¹ INACOL, Asociación Internacional para el Aprendizaje en Línea K-12, por sus siglas en inglés.

de un mayor apoyo. Prevalece el sentimiento de que los distritos no entienden completamente a las escuelas virtuales; varios de los entrevistados argumentaron que los cálculos que emplearon las autoridades para determinar los recursos y el personal se basaron en las necesidades de una escuela tradicional y no en las de un plantel virtual.

La estructura de una escuela física tiene que ser adaptada antes de aplicarse a una virtual. Un distrito tradicional pueden permitirse no brindar recursos a planteles en línea independientes, pero esto puede provocar que los sitios sean abandonados, ignorados o malentendidos. Además, los datos de este estudio revelaron una percepción de la necesidad de que el distrito provea financiamiento completo a las nuevas escuelas virtuales. Éstas no pueden ser consideradas como una medida para ahorrar dinero, ya que nuestra investigación reveló que esta modalidad puede ser más costosa que la presencial. Asimismo, las escuelas en línea deben comunicar sus necesidades a las autoridades a través de líderes que establezcan diálogo con los oficiales de distrito y los eduquen acerca de las ventajas y los suplicios de este tipo de institutos. Finalmente, los administradores distritales que planean iniciar escuelas virtuales o que acaban de abrir una, deben asegurarse de que el distrito sabe de su implementación, a fin de que las autoridades educativas proporcionen el apoyo necesario.

Necesidad de cambio y adaptación. Cada uno de los sitios debió cambiar y adaptar su estructura organizacional conforme se desarrollaba su escuela en línea, por lo que muchos de sus objetivos y resultados también se modificaron. El cambio es parte obligada de cualquier organización y plantel, pero en los sitios del estudio las necesidades de la modalidad lo aceleraron. El ritmo de los cambios fue muy alto, en especial en aquellos planteles con entre cuatro y

seis años de existencia. Branford, por ejemplo, modificó completamente su currículo, personal y modelo de liderazgo tras sólo dos años, mientras que Field Haven abandonó su programa de bachillerato después de dos. Debido a que las escuelas virtuales son un fenómeno relativamente nuevo y que cada uno de estos sitios constituía una nueva experiencia para el distrito escolar, el cambio y la adaptación prevalecieron, obligando a los líderes a un proceso de aprendizaje para implementar nuevos sistemas al tiempo que las regulaciones y los recursos eran modificados.

En las etapas iniciales de la presente investigación, se anticipó que tal vez los resultados nos apuntarían a una lista general de métodos y técnicas que podrían ayudar a las escuelas virtuales a adaptarse ante las posibles dificultades o a crear una compendio con las mejores prácticas posibles dado el contexto común de este tipo de planteles en los distritos tradicionales. Si bien estos resultados se manifestaron, el nivel de especificidad no fue el inicialmente esperado. En su lugar, el estudio de los sitios reveló las distintas maneras de adaptarse a las diversas dificultades. La habilidad de cada una de las escuelas en este aspecto resultó ser más importante que las estrategias específicas utilizadas. Por ejemplo, la estructura utilizada resultó no ser tan importante como las posibilidades de la misma a adaptarse a los cambios necesarios. Lo anterior se aplicaba tanto a los planteles que requirieron de una firme estructura organizacional (Branford) como a aquellos que utilizaron un sistema organizacional más abierto (Manchester).

Cada uno de los planteles demostró la habilidad de realizar cambios tanto estructurales como procedimentales a gran escala: Branford transformó su currículo, estructura administrativa y directores después de solo dos años; Field Haven abandonó la mitad de su programa, mientras que Manchester cambió de instalacio-

nes, se adaptó a una estructura escolar alternativa y descartó varios niveles educativos. La cantidad y profundidad de cambios estructurales en un periodo de tiempo tan corto es poco común en las escuelas tradicionales, pero parece ser una necesidad entre las virtuales, ya que un sistema siempre cambiante les permitirle sortear las brechas que se abren entre el sitio en línea y el distrito escolar tradicional.

Uso de estructuras obligatorias como una ventaja. Dado que las escuelas virtuales son parte de un distrito escolar que debe tomar decisiones para la totalidad del sistema, los sitios del estudio se vieron afectados por algunas de estas imposiciones. Esto sucedió con frecuencia en cuanto a espacio en los campus, personal administrativo y recursos. Sin embargo, aunque estas estructuras eran rígidas, los planteles encontraron formas de utilizarlas a su favor. Cuando las escuelas fueron obligadas a tomar otros programas como el suplementario en Manchester o el de recuperación de créditos en Branford, los utilizaron para impulsar sus ofertas virtuales, incorporándolos como recursos adicionales a los propios.

Organización sobre context. McFarlane (2011a; 2011b) refirió que las escuelas en línea requieren una estructura organizacional distinta a la de las tradicionales. Al principio de la investigación, esperábamos que los descubrimientos de nuestro estudio revelarían estrategias de adaptación únicas a las escuelas virtuales. El estudio demostró un acelerado proceso de cambios, pero lo que arrojaron la mayor parte de los resultados fueron técnicas exitosas de adaptación evidentes en escuelas tradicionales e incluso en otros tipos de organizaciones.

En otras palabras, las estrategias organizacionales que funcionan en los planteles en línea pueden funcionar en todo tipo de organizaciones y las que funcionan para todas las organi-

zaciones también son útiles para las escuelas virtuales. El anterior es un descubrimiento importante, ya que los datos revelaron que los oficiales de distrito pensaban que podrían tomar atajos invirtiendo menos en las escuelas virtuales. Asimismo, la investigación mostró que el tipo de sistema organizacional que podría tener éxito en cualquier escuela también puede ser usado en aquellas que ofertan opciones en línea. El cambio de contexto modificó la implementación, pero elementos como el apoyo distrital, estructuras de liderazgo administrativas directas y docentes capacitados, siempre son positivos en cualquier institución escolar. Los distritos necesitan reconocer que fundar y mantener una escuela virtual les representará el mismo esfuerzo y recursos —o quizás más— que manejar una tradicional.

Otro hallazgo sorpresivo en esta investigación fue la falta de enfoque en la tecnología. Debido a que el objeto de estudio son los planteles en línea, era razonable asumir que este elemento sería uno de los temas más importantes en iniciativas de apertura de una escuela virtual; pero no fue así. Como nos compartió Roger, el director de Manchester, la gente y el proceso organizacional son más importantes que el elemento tecnológico: “Creo que la tecnología es posiblemente lo menos interesante. (Ese) aspecto en realidad no es difícil.”

Las observaciones de Roger demuestran lo que tal vez sea el descubrimiento más sorprendente y relevante del presente estudio. Este hallazgo sugiere que los factores más importantes en la fundación y manejo de una escuela virtual son una fuerte estructura organizacional, liderazgo eficaz y apoyo del distrito; prueba de ello es que los participantes identificaron como secundaria a la tecnología o la plataforma virtual. Lo anterior sugiere que, en el término escuela virtual, el énfasis se encuentra en el lado escolar y no en el virtual. Un sistema educativo en línea es un sistema de entrega

educacional, sin embargo, los elementos que conforman una buena escuela se enfocan más en los sistemas organizacionales que en las plataformas tecnológicas.

Implicaciones

Debido a que las escuelas virtuales presentan un contexto único para los distritos escolares tradicionales, estos últimos deben desarrollar estructuras que se enfoquen en él. Nuestros hallazgos indicaron que estos procesos contextuales se encontraban bien definidos, aunque todavía no estaban completamente adaptados a las circunstancias propias de los planteles. Los distritos deben, entonces, estudiar sus estructuras y procesos fundacionales, sus acreditaciones locales y sus niveles de matriculación.

Los descubrimientos también revelaron que los planteles en línea que poseían fuertes sistemas de planeación, administración y liderazgo enfrentaban menos problemas y obstáculos que aquellos que presentaban dificultades en esas áreas. En otras palabras, estos aspectos son indicadores relevantes de la estabilidad inicial y de largo plazo en las escuelas virtuales. Por lo tanto, los distritos que están iniciando sus escuelas virtuales necesitan buscar liderazgos definidos y establecidos en esos sitios, además de apoyar su financiamiento y contratar docentes dedicados de tiempo completo para evitar retrocesos similares a los que los sitios investigados se enfrentaron.

Otro hallazgo indicó que las escuelas virtuales estudiadas necesitan ser adaptables durante sus procesos de operación; es decir, se identificó que ante contingencias, existe la necesidad de abandonar aquellas partes de dicho plan que no funcionan y moverse en otra dirección, en especial en lo referente a la modificación de las políticas del plantel en línea. Las estrategias que identificamos podrían beneficiar a otras escuelas de esta modalidad para adaptarse a

situaciones similares, por ello, un enfoque en estos elementos podría resultar benéfico para cualquier plantel u organización que enfrenta obstáculos imprevistos.

Esta investigación reveló que para crear y operar una escuela virtual se requiere de una fuerte estructura organizacional con liderazgo efectivo que reciba apoyos distritales. En los tres casos estudiados, la estructura organizacional, el liderazgo y el apoyo distrital resultaron más importantes para el éxito de la escuela que la tecnología disponible en las plataformas en línea. Debido a que las escuelas virtuales requieren de una infraestructura tecnológica adecuada, los administradores y los investigadores tienden a enfocarse en estas áreas, pero los resultados del presente estudio sugieren que, para garantizar el éxito, es necesaria una mayor atención a los elementos organizacionales. Los distritos que comiencen sus escuelas virtuales deberán asegurarse que dichos elementos sean atendidos en lugar de perder tiempo en los sistemas tecnológicos.

Si bien identificamos elementos únicos de las escuelas virtuales, esta fórmula de éxito no se limita únicamente a este tipo de sitios. Los distritos escolares tradicionales que busquen diseñar un plantel exitoso pueden considerar a los planteles en línea como una modalidad única pero con el mismo valor organizacional. Aunque las técnicas sean distintas, los principios que finalmente decidirán el éxito son similares a los de las escuelas tradicionales.

Además de servir a los líderes de distritos y planteles virtuales, nuestros descubrimientos también son relevantes para los desarrolladores de las políticas escolares. La investigación demostró que la información relacionada con la fundación de escuelas virtuales exitosas tiene menos que ver con la tecnología o el currículo escolar que con la política estatal y los procesos de acreditación que no han sido adaptados al contexto de un plantel en línea. Estas difi-

cultades podrían ser eliminadas o al menos disminuidas si los legisladores de California admitieran las diferencias en matriculación y asistencia entre uno y otro tipo de instituto. Los legisladores podrían diseñar una política única para los planteles en línea en lugar de empujar a las escuelas virtuales a adoptar las ya establecidas. Además, las juntas de acreditación planificarían procesos que admitan las estructuras únicas utilizadas por estos sitios y recibirían asesoría de profesores con experiencia en la educación en línea. El proceso de acreditación entonces se aplicaría para educar a los planteles virtuales en lugar de que éstos tengan que instruir al acreditador.

Áreas para estudios subsecuentes

Los casos elegidos resultaron suficientes para los propósitos de este estudio, pero es muy probable que, si se hubieran revisado casos adicionales con circunstancias distintas (área rural, modalidad semiescolarizada, etc.), hubieran surgido otros procesos. Además, esta investigación se enfocó solo en escuelas virtuales en distritos escolares tradicionales. Aunque existen más investigaciones sobre planteles tanto autónomos como estatales, éstos no abordan las contingencias de las escuelas virtuales o sus procesos de adaptación. Estudios posteriores que examinen las estructuras organizacionales de distintos tipos de planteles en línea podrían indicar qué adaptaciones son benéficas según las distintas circunstancias.

Todos los casos elegidos para esta investigación eran planteles virtuales de California. Aunque ciertamente se obtuvieron datos sobre los procesos fundacionales de ellos, un estudio sobre sitios en otros estados podría revelar obstáculos y estrategias distintas. Estudios adicionales podrían examinar el contexto inherente a las contingencias que aparecen en otros estados, resultando útiles en la identificación

de políticas estatales favorables a los distritos escolares tradicionales que planean ofrecer opciones en línea.

Las tres escuelas analizadas cambiaron durante su historia de un modelo exclusivamente virtual a un modelo mixto que permitía a alumnos y profesores mantener una interacción tanto en línea como cara a cara. De las tres escuelas estudiadas, Manchester cambió a un sistema más presencial, pero todos los sitios podrían identificarse dentro de la educación semiescolarizada. La educación en línea se está moviendo hacia un modelo mixto y más estudios resultan necesarios para identificar el impacto de este nuevo tipo de aprendizaje, así como para conocer cuáles son los elementos que conforman los modelos mixtos exitosos.

Finalmente, uno de los descubrimientos que no fue explorado a profundidad en este estudio es la falta de impacto por parte de la tecnología en las estructuras organizacionales de los sitios antes descritos. Existen investigaciones acerca de este tema en el currículo de las escuelas virtuales, pero se recomienda indagar acerca de la manera en la que dichas tecnologías se emplean y cómo impactan en la ejecución de dicho currículo. Esto podría aportar nuevos elementos.

REFERENCIAS

- Ahn, J. (2011). Políticas, tecnología y práctica en ciber-escuelas autónomas: Encuadrando los temas. *Teachers College Record*, 113, 1-26.
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). K-12, educadores a distancia trabajando: Quién enseña en línea e los Estados Unidos. *Journal of Research on Technology in Education*, 41, 363-391.
- Barbour, M. K. (2009). El alumno de hoy y la educación en línea: la realidad, los desafíos y los presagios. *Journal of Distance Learning*, 13(1), 5-25.

- Clark, T., & Berge, Z.L. (2005). Perspectivas de las escuelas en línea. En Z. L. Berge & T. Clark (Eds.), *Escuelas en línea: Planeando para el éxito* (pp. 9-19). New York, NY: Teachers College Press.
- Lubienski, C. (2003). Mercados de innovación y educación: Teoría y evidencia del impacto de la competencia y elección de escuelas autónomas. *American Educational Research Journal*, 40, 395-443.
- McFarlane, D. A. (2011a). Una comparación de la estructura organización y el enfoque pedagógico: En línea versus cara a cara. *The Journal of Educators Online*, 8, 1-44.
- McFarlane, D. A. (2011b). ¿Existen diferencias entre la estructura organizacional y el enfoque pedagógico de las escuelas en línea y las escuelas tradicionales? *Journal of Multidisciplinary Research*, 3, 83-98.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (2012). *Educación a distancia: una Mirada sistemática al aprendizaje en línea*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Reid, K. M., Aquí, Y., & Putney, L.G. (2009). Evaluación de la evolución del bachillerato en línea. *Educational Media International*, 46, 281-294.
- Stake, R. E. (1995). *El arte del estudio monográfico*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vrasidas, C. (2003). Diseño, desarrollo e implementación del bachillerato en línea LUDA. *Computers in the Schools*, 20, 15-25.
- Waters, J. K. (2011). Compitiendo por el alumno virtual. *Technological Horizons in Education Journal*, 38, 28-30.
- Watson, J., Murin, A., Vasha, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2011). *Manteniendo el ritmo con el aprendizaje virtual K-12: una evaluación anual de políticas y prácticas*. Durango, CO: Evergreen Education Group.
- Watson, J., Pape L., Murin, A., Gemin, B., & Vashaw, L. (2015). *Manteniendo el ritmo con el aprendizaje virtual K-12: una evaluación anual de políticas y prácticas*. Durango, CO: Evergreen Education Group.
- Watson, J. F., Winograd, K., & Kalmon, S. (2004). *Manteniendo el ritmo con el aprendizaje virtual K-12: una imagen de las políticas y prácticas estatales*. Naperville, IL: Learning Point.
-
- Brett D. Taylor**
Universidad del Pacífico, Stockton, CA
- Delores E. McNair**
Universidad del Pacífico, Stockton, CA
-

Introduction

Schools where all or most teaching and learning happens online are a specific category of called virtual schools (Watson, Murin, Vasha, Gemin, & Rapp, 2011). These schools use the advantages of online learning to create holistic school organizations (Watson, Pape, Murin, Gemin, & Vashaw, 2015). They differ from traditional schools, referred to as *brick and mortar* since students do not meet with teachers and other students in a physical space; most teaching, learning, and interaction occurs in an online space (Clark & Berge, 2005; Moore & Kearsley, 2012). Some virtual schools allow students to take all of their schooling through the online organization, a primarily North American phenomenon (Barbour, 2009).

Many of the earliest virtual schools in the United States were systems run independently by a state government, or were charter schools, run by independent organizations under special charter law. Statewide systems were run by state educational organizations, often receiving heavy funding from the state (Watson et al., 2011). Laws governing charter schools were developed to create flexibility for innovation not granted to traditional public schools. These governing laws allow charter schools to deliver curriculum more freely, escaping parts of stringent state and federal accountability (Ahn, 2011). Because traditional school districts were not granted the funding of statewide virtual schools or the flexibility of charter schools, they were late in starting their own virtual schools (Watson et al., 2011).

Many charter online schools are run by non-profit or for-profit organizations receiving public funds (Watson et al., 2011). Part of the purpose of the charter and school choice movement was to increase diversity competition with public schools and improve overall education (Lubienski, 2003). But in the case of vir-

tual schools, there was little initial traditional school district competition (Watson, Winograd, & Kalmon, 2004).

Additionally, virtual charter schools were even more successful in diminishing traditional public school populations than other charters, partially because virtual schools are free of the physical constrictions and boundaries of other schools (Waters, 2011). Because of this threat, traditional districts have moved to create their own virtual schools in order to keep students in their districts (Watson et al., 2011). This allows school districts to capture their own students and maintain the funding these students create for their district. Virtual schools also create an opportunity for traditional districts to be part of school choice recruitment and compete for students outside of their own district boundaries (Moore & Kearsley, 2012).

Many traditional school districts are attempting to quickly start new virtual schools, but they may be unaware of the issues that influence founding an online school (Watson et al., 2011). Additionally, the average traditional school district is largely unprepared to deal with the unique circumstances of virtual schools (Ahn, 2011). Most online schools have been independent of district control or part of an independent online school district (Watson et al., 2011). Traditional school districts must navigate their relationship with dependent online schools differently than they do with their other schools and differently from other types of online schools.

A successful brick-and-mortar school organizational structure differs greatly from a successful virtual school organizational structure, yet many traditional districts founding new virtual schools often attempt attempting to function under a brick-and-mortar organizational model and encounter challenges (Archambault & Crippen, 2009; McFarlane, 2011a; Reid, Aquí, & Putney, 2009; Vrasidas, 2003). School

districts attempting to start their own online schools need to understand how to adapt their organizational structure to create successful online schools to compete with other online school providers to effectively offer this alternative educational opportunity to students.

The purpose of this study was to examine how traditional school districts create online schools. This study adds to the body of research on virtual schools by examining specifically the processes that American K-12 traditional public school districts start their own virtual schools.

Description of Methodology

This study used a multiple case study approach to analyze virtual school startup processes. Multiple case studies examine several similar or contrasting cases (Stake, 1995). The cases studied were three virtual schools within traditional public school districts. The selected criteria for this study's case selection were dependent virtual schools, or virtual schools governed by a traditional school district. The researcher selected dependent virtual schools in traditional school districts in California that were at least in their second operating year. This ensured that the school had enough time after opening to encounter and adapt to contingencies. Virtual schools selected also were schools that have offered a fully online option since their inception and had been created in the district using district teachers, not outsourced to outside online providers. Thus, this sample was selected from schools in the state that met the criteria established by these parameters of the study.

Data were collected through document analysis, interviews, and observations. The data collection followed specific protocol pertaining to three phases of each school's history: the

foundational phase, the adaptation phase, and the current phase. Data were analyzed through a double coding cycle utilizing descriptive and pattern coding. The findings were validated through triangulation and member checking. Pseudonyms were used to protect the anonymity of the school, related locations, and human participants.

Cases

To help provide a context for the study, each case is described here; this allows the readers to develop a sense of the schools and their organizational cultures. All of the school sites and study participants are identified by pseudonyms.

Manchester. Manchester is a K-12 virtual school in southern California. Manchester District began their online school because they had seen research showing schools in other states were losing students to charter virtual schools. Additionally, the superintendent was very interested in starting a virtual program. The district began developing supplemental classes connected to the high schools. These courses were designed with original curriculum written and taught by district high school teachers working part-time on the supplemental program. The district coordinator who developed these programs was reluctantly directed by the superintendent to begin a full-time online school and serve as principal. The school began a year after the district had employed supplemental online programs and hired successful teachers from the part-time program full-time. The school started at a former elementary school and consisted of a staff of one principal, one administrative assistant, one technology coordinator, and one full-time teacher. After the first year, the school was transferred to

a campus that housed three other alternative education programs and the principal was made the director of the entire alternative education campus. The school shared administrative and facility resources at this campus. After two years, the virtual school adopted a middle school program. After five years, the virtual school added an elementary component to create a 1-12 program, although the high school, middle school, and elementary programs all function differently. The school is in its sixth year of operation. The founding principal moved to the district office at the beginning of the year of the study as an assistant superintendent and then later left the district. A new principal was brought in from out of the district and had worked at the site for three months before this study began.

Branford. Branford is a virtual charter school in central California and is in its fourth year of operation. The Branford School began when a district media specialist who had been working with an online credit recovery program pushed the district to start a virtual charter school. The school initially began with high school teachers from the district who worked part-time and who created their own on-line curriculum and content. The school grew to nearly 100 students. After two years and some difficulties, the founding principal retired. Another director was hired who also oversaw the adult school and other alternative education programs. The district gave him a mandate to improve the virtual school or risk its closure. Another administrator who had been working with online content in an alternative education setting was hired to specifically oversee the virtual program. The new administration adopted a vendor- based curriculum they had used in the alternative education setting and started to hire full-time teachers. At first they hired one, added another, and hired part-time

teachers as necessary. By 2014, in its fourth year in existence, the school had risen to 20 full-time teachers, three counselors, and an enrollment of 500 students.

Field Haven. Field Haven is a virtual school in northern California that at the time of the study was in its fourth year. Three district office co-directors, the district director of curriculum and professional development, the district director of communications, and another district coordinator were the initial administrative founders of Field Haven. The first two elementary teachers worked at the district curriculum office with the district curriculum department to launch the school. Field Haven adopted a vendor curriculum platform and began with two programs, a K-8 program that used full-time teachers and a high school program that used part-time teachers. After the first year of start-up, the school was turned over to an administrator and a small administrative staff who also ran the alternative independent school on a separate site. The new administrator evaluated the school's data and concluded that the high school program had insurmountable enrollment and financial issues. After the second year, the administrator recommended to the district board that the high school program be discontinued and the board agreed. The K-8 program maintained three teachers and moved into two rooms on the campus of another elementary school, which allowed students the opportunity to receive face-to-face teaching as well. The school has enjoyed a small but steady enrollment over the past few years.

Findings and Discussion

Evaluating the multiple cases revealed common themes among foundational processes. This section relates those findings and further

examines their meaning. Stakeholder quotes and narratives are included to give a context for the findings and to drive discussion about the perception of foundational processes. Additionally, surprising conclusions are revealed and implications of the findings and potential areas of further study are shared.

Foundational Processes

The data revealed a varied list of foundational processes, which participants at the sites identified as important for start-up and success (see Figure 1). From this data emerged some important findings from each process.

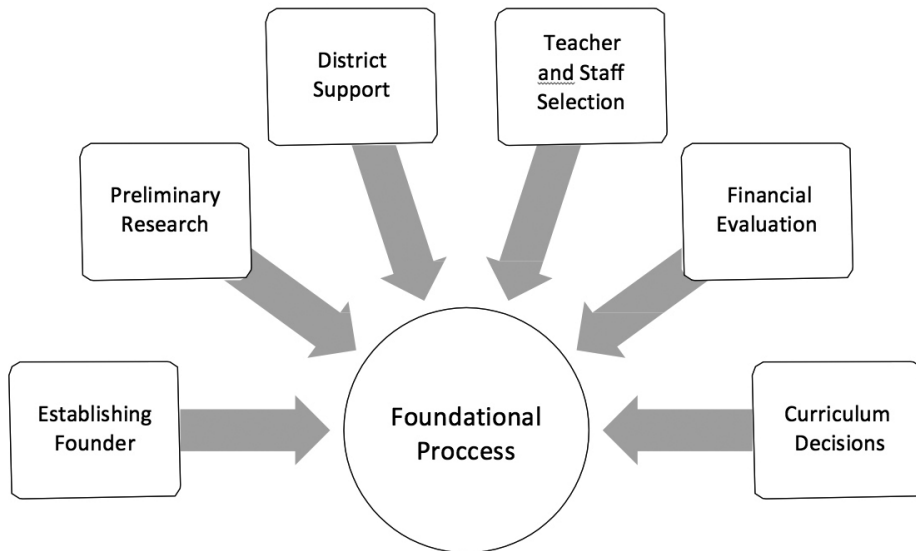


Figure 1. Identified foundational processes.

Establishing founder. Each school had an individual who led the process, but the source of initiation for each school differed greatly. Field Haven was initially a district creation, with three different district founders driving the foundational process and working with teachers in the first year before the school was handed off to a site administrator. These founders included the District Director of Curriculum and Professional Learning and the District Director of Communications, and another District Officer. Kelly, a founding teacher at Field Haven, explained:

The district wanted to start the program and it was the curriculum department that was kind of

overseeing everything at the beginning, who did all the hiring, who sorted everything out. So we worked with the district office on the people that were on those departments or the people that were kind of our administrators.

Field Haven was the school most heavily driven by a district push, although the district involvement decreased significantly after the school's leadership moved to a separate administrator.

Branford's founding principal, Howard, was the source of the initial push for a virtual school in the district. Because of his interest in technology, he talked with district admin-

istrators for years until they allowed him to present some data to justify the need for a virtual school. Howard acknowledged that he often felt alone in the process and lacked the district support identified at the other two schools. He felt the district supported the virtual school, but no one at the district level had the expertise to work with him on the school's needs. He explained:

The support systems from the district for the overall program really were dependent on me and not on anyone else. They didn't know how to support the school. They used traditional measures to see if we were being successful. You know, grades, the attendance, and those things that were traditionally [measured]. The statistics that nobody ever looked at was how many kids didn't drop out of school because of the online school? Those statistics were hard to [obtain]. I felt supported by the school board and the administrators as much as they could.

Manchester also had a strong founding principal, Patrick, but the initial push for the virtual school came from other district leadership. Patrick had built the supplementary program that allowed for high school students in the entire district to take online courses and remain at comprehensive schools. The district superintendent wanted him to move towards a completely virtual school and the founding principal initially resisted, then agreed. Patrick explained:

She kept on trying to pressure me to do it. I kept on saying, "I'm not interested. I don't want to do that." We finally came to an agreement that as long as we were going to maintain the activity on the supplemental side, and it was going to be a part of the work at the full-time site, that I would go ahead and do the full-time site, but [they] had to stay connected to each other.

While some district leadership wanted a virtual school, the founding principal and his staff did the actual work.

All sites had one founder who took the reins of the school. Because the districts were focused in many directions, a founder was seen as key to focusing effort on the virtual schools and pushing the school forward. Because of the unique nature of the virtual schools, a strong founder was key to the process.

Districts starting virtual schools should identify a strong founder who can gain the expertise needed to focus efforts on the virtual school. While district support was identified as helpful, sites saw the need for a strong founder to establish and lead virtual schools.

District support and commitment. Both Branford and Manchester identified their district's support of the virtual school as a key factor to survival and success. The initial support was noted as especially important as the schools were in an experimental development phase. Manchester teachers expressed that they could try new things because the district supported their efforts. John, the Branford learning director, explained that in the beginning it was important to have district support because there were not any data to support that what the virtual school was doing was working. The district supported the school and showed faith in the process before the data demonstrated student success. Branford administrators and teachers also revealed that the district support increased as schools were able to demonstrate success. Once the school began showing real success in increased enrollment and improved student achievement, the district was ready to offer even more support. Table 1 displays cascading quotes from staff at Branford and Manchester about district support.

Participant	Quotation
Karen, Manchester Teacher	I heard the word pioneer like 17 times in meetings, and the superintendent would come and sit with us, and say, "You're blazing the trail. No one's ever done this. Of course, it's going to be difficult." There was a lot of support. We weren't pressured to figure it out, necessarily. It was always OK to fail. We were allowed to explore, and try new things. In many ways, that was freedom most of us hadn't had before. We did a lot of good work.
Patrick, Founding Manchester Director	There had to be a district commitment to walking forward a program that had no students with the belief that students were going to come, if you billed that they will come. We absolutely had the commitment. The district has been consistently supportive of the online program, in terms of dedicating dollars from the general fund to support it.
David, Branford Director	Once we proved ourselves, once they saw that we were serious about running the school, putting our guts into the school, and that we were serious about and we were passionate about, and once the numbers stayed, they gave us whatever we asked for. "You need more rooms? Take more rooms." Once they saw the things are moving forward tremendously, they have been absolutely incredibly supportive.
John, Branford Learning Director	Our district said, "[John] we're going to support you." Then I started making money. Then they really support you.

Table 1. Cascading Quotes about District Support

Participants defined *support* as district confidence and trust, monetary support, facilities, and staffing. The monetary support was frequently identified when administrators talked about the economic downturn that affected California school budgets over the preceding several years. Administrators emphasized that the district support to continue to fund their virtual schools when many viewed the programs as supplementary or excessive was important to the schools' survival.

Preliminary research. All three districts were involved in some research that either helped them determine the need for a virtual school or helped them determine the goals and direction of their virtual school. Howard, Branford's founding principal, reported that when the superintendent requested data to show the need for a virtual school, the district found that

500 students were leaving the district a year from expulsions and other reasons. Once these data surfaced, the founder had more district support in starting the virtual charter.

Manchester also reported data that revealed the potential loss of district average daily attendance (ADA), which determines district funding in the state of California. However, the data Manchester reviewed were not from their district but from other states where online schools had grown over the years. The data reviewed from Florida, Ohio, North Carolina, and Kentucky that revealed districts in these states were losing ADA student enrollment to outside virtual schools. While these data were never supported at Manchester, they did motivate the beginning of the virtual school.

In addition to reviewing the data from other states to determine the need for a virtual school, Manchester also looked to other states

that had already embarked on virtual schools to identify best practices. District and school administrators went to Florida, Ohio, and Kentucky to learn from others' successes and mistakes. This initial research helped administrators make decisions about how to launch the new virtual school.

Field Haven's research process focused more closely on the community. The district launched fishbowl observations with community stakeholders including parents and teachers to guide its decision-making process. These observations helped the district identify what parents were looking for in a virtual school and how teachers and a vendor system could meet these needs. District directors were heavily involved with parent and community meetings throughout the launch process and Field Haven founding teachers talked to the researcher about the launch period as a time when they felt closely connected both to the district and to the community.

While the sites each undertook different forms of preliminary research, they all used research to make foundational decisions. The importance of some of this foundational research can be questioned since some of the sites eventually changed their direction. In other cases the research did not bear true, as was the case with Manchester's research of other states losing ADA. Even when initial data did not drive the virtual schools past their foundational stages, the fact that the sites conducted and analyzed research did prove important to their future adaptation. The culture of research they developed allowed them to continue to identify needs and change course when necessary.

Teacher and staff selection. All sites identified the ability to freely hire teachers and staff as important. During the hiring process, all three districts gave their sites freedom to select teachers, instead of placing teachers

mandatorily. All three sites had a strong process for hiring teachers internally. Manchester built their hiring from teachers who had shown success in the supplemental online program. These teachers were chosen from a group who had undergone a voluntary pilot training program. Branford hired their first full-time teachers from teachers who had been successful in their independent study program. Field Haven created a hiring process to ensure dedicated teachers would lead the program.

The strongest support of the teachers at the sites can be found in the words of their administrators. Paul, the Field Haven administrator, expressed, "What I can guarantee you with our program is that our teachers are highly qualified. The students are going to receive the best curricular expert possible." John, the Branford learning director, shared, "You walk through those rooms back there. They've [the teachers] got the same passion I've got." The administrators demonstrated confidence in their teachers' abilities and they said that being able to select the teachers from their program made a huge difference in the quality of their school.

Teacher motivation can be an issue if teachers are placed at a site instead of selecting to be there, but that might especially be true when the site requires a new skill set like virtual schools do. Additionally, the sites identified processes for training and evaluating online teachers before hiring them. This allowed the sites to evaluate teachers for online teaching skill set before hiring them. Districts starting virtual schools need to allow virtual schools to hire new staff who want to be at the site and who are identified as having a skill set valuable to online teaching.

Financial evaluation. Financial evaluations at the sites analyzed how the districts could financially support the schools. Sites were supported even in the wake of district budget cuts.

Virtual schools in traditional school districts need to receive sufficient financial support. If virtual schools are seen as “extra” programs unworthy of the same financial support as traditional brick and mortar schools or as ways to generate ADA or save districts money, the virtual schools will not receive sufficient support for success. While the virtual school funding structure differs from traditional brick and mortar schools, virtual schools still require a great deal of funding to be successful.

Curriculum decisions. While this was identified as an important foundational process, the nature of the curriculum mattered less than the site’s confidence in it. Of the three sites, one used a vendor curriculum, one used a

self-created curriculum, and one had switched from a self-created curriculum to a vendor curriculum. Many online curriculums have been successfully adopted. Sites and districts can focus a lot of time and energy trying to find the right one. But at the sites studied, the success of the curriculum depended as much on the implementation of the curriculum as anything. Some of the sites changed the way the curriculum was delivered during the lifetime of the school, so adaptation features discussed below may be as important as the initial implementation. Manchester created their own curriculum and it was a critical part of the school. Table 2 shows cascading quotes from several Manchester staff members about developing curriculum as a foundational process.

Participant	Quotation
Richard, Manchester Founding Staff Developer	We decided with the same book, the same curriculum, and the same pay scale at that point because we were all on district pacing at that point. That’s kind of what they started. We looked at vendor products. We created some courses. We would try and break them up, arrange them to meet our pacing, our textbooks and so on. A lot of the courses were either created by the teachers or modified by the teachers to meet those district needs. There’s very few vendor-created products that worked for that. We couldn’t find any English classes that met our needs. We took the best of whatever we could and tried to cobble together.
Patrick, Manchester Founding Principal	Because we wanted to change teaching and learning, we didn’t buy a canned curriculum. We built our curriculum to match the pacing. Integrated the same teachers, same textbooks, same assessments, that we were really trying to create a digital version of our particular curricular program here in the district. Because we did it that way, it was a completely scalable solution.
Don, Manchester Teacher	When you think about, my kids, in my regular classes, that I developed are going more in-depth than the [vendor-created] course. That’s because I’ve always created curriculum and designed curriculum. We’ve had people come back and talk to us from INACOL. They were talking about how our courses are so far ahead of what most schools are doing online.

Table 2. Cascading Quotes about Developing Curriculum as a Foundation Process at Manchester

Surprising Conclusions

In conducting this study, the focus was examining the foundational processes school identified. In analyzing these findings, some conclusions developed that were contrary to some of the expected outcomes. This section presents these conclusions and includes discussion of why these unexpected conclusions exist and what they mean to the context of the study.

Site-district relationships. The relationship between the district and the school sites was an identified contingency and area of adaptation but not to the degree expected. For the most part, the virtual schools reviewed here were self-sustaining entities. They received funding and resources through the district as did other schools, but in some ways they functioned more independently than the other schools. One possible reason for this difference is that the districts were built to serve traditional brick and mortar school sites. Expertise at the district level was generally not suited to meet the needs of the virtual schools. The virtual schools held the expertise; thus, the districts allowed them to act more independently than the other school sites. Each of the sites identified a district ally, someone with power in the district office who believed in the program and wanted it to succeed. Whether this was the superintendent or a director, in almost all cases the support was not at a decision-making level. The district-level leaders deferred to the sites on most decisions. The exception to this rule was Field Haven in the foundational stages and first year in operation when a district-level position was making decisions for the school. But even her expertise limitations were discovered in the area of the high school and she eventually deferred to a site administrator.

Participants indicated that financial support, resources, and staffing were the most desired types of support they sought from the district-level leaders. All three sites identified their support from the district. The strongest identification for support came from the site that had received the most direct administrative and counseling staffing, Branford. But all three sites identified the need for more support. The feeling that the districts did not fully understand the virtual schools was also prevalent, and several participants argued that the calculations the district used to determine staffing and resources were based on the needs of traditional brick and mortar schools and that these districts did not understand the calculations did not apply to the needs of the virtual schools.

The structure of traditional school district calls for adaptation unique to virtual schools. The resources of a traditional school district can allow for support not being offered to independent virtual schools, but based on the findings from this study, there is also the danger that virtual schools will be forgotten, ignored, or misunderstood. In addition, the data from this study revealed the perceived need for districts to fully fund new virtual schools. The virtual schools cannot be seen as a money-saving measure and if anything, the findings revealed that virtual schools could be more costly than traditional schools. Additionally, virtual school officials have to communicate their needs to districts through leaders who can articulate the unique circumstances of virtual schools and educate district officials on the advantages and trials of such schools. District administrators that hope to start virtual schools or who have recently started virtual schools need to ensure that expertise is developed not only at the site level but also at the district level so that appropriate support can be provided.

Need for change and adaptation. Each of the sites changed and adapted their organizational structures had changed and adapted as the school developed. Additionally, many of their goals and outcomes also changed. Change is a necessary part of any organization and any school, but the necessity for change seemed accelerated at these sites. The rate of change for these virtual schools was incredibly high for schools that had been in existence between four and six years. For example, Branford changed their entire curriculum, staffing, and leadership model after two years and Field Haven dropped their high school program after two years. Because virtual schools are a relatively new phenomenon and because each of these sites was a new undertaking for these traditional school districts, change, and adaptation were prevalent. Site leaders were learning how to implement new systems as laws and resources changed around them.

In the initial stages of this study, I anticipated that perhaps the findings might lead to a common list of methods and techniques that could help virtual schools adapt to the difficulties they would face or a best practices list because of the common context of virtual schools in traditional school districts. While these findings were manifest, the level of specificity of these techniques is not as high as originally expected. Instead, the sites studied revealed different ways of adapting to various issues. More important than the specific strategies employed was the ability of each site to adapt and change as needed in response to its specific context and experiences. Whether these techniques included a strictly structure organizational hierarchy as in the case of Branford, or a more open organizational system like Manchester, the actual structure used was less important than whether the structure allowed for adaptation and change.

Each of the sites studied demonstrated the ability to make large structural and procedural changes. Branford changed its entire curriculum, staffing structure, and administrative leadership after the first two years. Field Haven dropped half of its program. Manchester moved campuses, adapted to an alternative school structure, and added multiple grade levels. This level of structural change in such a short time is uncommon at most traditional brick and mortar schools, but among virtual schools this ability appears to be a necessity to adapt to an ever-changing system and to bridge the gap between the virtual site and the traditional school district.

Using mandated structures to advantage. Because virtual schools are part of a larger school district that must make decisions for the entire system, some systems were forced upon the case sites. This frequently happened with campus space, administrative staff, and office staff and resources. However, although these new structures were an identified contingency, sites found a way to use these structures to their advantage. Additionally, when sites were forced to take on other programs like the supplemental program at Manchester or the credit recovery program at Branford, they bolstered their virtual schools by using the resources of these added programs.

Organizations over context. McFarlane (2011a; 2011b) theorized that online schools require a unique organizational structure from brick and mortar schools. Because of these findings, I expected that the findings of this study would reveal adaptation strategies unique to virtual schools. While the study revealed accelerated change process for the virtual schools studied, most of the findings revealed successful adaptation techniques evident in many traditional schools, and even in many other types of organizations.

In other words, organizational strategies that work for virtual schools can work for all organizations and strategies that work for all organizations can work for virtual schools. This is an important finding because data revealed that district officials felt they could take short-cuts or invest less in virtual schools. This study revealed that the kind of organizational features that would create success in any school are equally necessary in virtual schools. The context shifts the make-up of what these features look like at virtual schools, but features such as district support, direct administrative leadership structures, and strong teachers can be credited as positive to any school site. Districts need to recognize that building a virtual school will take the same amount of effort and resources as sustaining a brick and mortar site, if not more.

The other surprise with this study was the lack of focus on technology. Because the topic involved virtual schools, it was reasonable to assume that technology would be a major focus of the initiative to develop a virtual school. But as shared by Roger, the principal at Manchester, the people and organizational processes are more important than the technological processes. "I think the technology part is probably the least interesting. [That] aspect is really not the hard part."

Roger's observation demonstrates what might be the most surprising and important finding of this study. The findings suggest that the most important features of these virtual schools were a strong organizational structure, effective leadership, and support from the district, while participants identified anything pertaining to technology or the online platform as secondary in importance. These findings suggest that the term virtual school needs to have a greater emphasis on the school side than the online side. Online is a system of educational delivery, however, the features of what makes

a good school were more about organizational systems than technological platforms at these virtual schools.

Implications

Because virtual schools are a unique context for traditional districts, districts must develop structures that address this context. The findings indicated that these contextual processes were well defined, though not yet streamlined to the circumstances of virtual schools. Districts must study their local accreditation, enrollment, and funding processes and structures.

The findings also revealed that virtual schools that had strong systems planning, management, and leadership dealt with fewer problems and obstacles than other schools who identified as struggling in those areas. In other words, systems planning, management, and leadership are strong indicators of initial and long-term stability in a virtual schools. Therefore, districts that are starting virtual schools need to create direct and defined leadership at sites, financially support the virtual schools, and hire dedicated full-time teacher leaders to avoid some of the setbacks that some of the sites studied encountered.

Another finding suggested that virtual schools studied needed to be adaptable in the process of operation. In other words, while a well-developed plan was helpful, the need to abandon parts of that plan and move in a different direction was identified as necessary to adapt to unforeseen contingencies, especially in the changing landscape on virtual school policy. These identified strategies could benefit traditional virtual schools in adapting to the unforeseen contingencies they will encounter. Additionally, a focus on these features could be beneficial to any schools or organizations facing unforeseen obstacles.

The findings of this study inform traditional school districts that creating and operating a virtual school requires a strong organizational structure, effective leadership, and support from the district. In the three cases studied, the organizational structure, leadership, and district support were more important to the success of the schools than anything pertaining to technology or the online platform. Because virtual schools use a unique online platform and require technology, these tend to be areas of focus by administrators and researchers. However, the findings from this study imply that more focus needs to be devoted to the organizational features of a virtual school in order to ensure success. Districts starting virtual schools need to ensure that these organizational factors are addressed instead of getting lost in the online and technological delivery systems.

While this study identified unique features in this process that pertain to virtual schools, this formula for success is not limited to virtual school. As traditional districts strive to design successful school, the virtual school must be seen as a unique but equal organization. Though the techniques may differ, the principles that will ultimately define success are similar to the traditional brick and mortar school. There cannot be short cuts.

Aside from informing leaders of traditional districts and virtual schools, the findings of this study are also relevant to policy makers. The study found that data relating to successful virtual school startup had less to do with the technology or curriculum of virtual school than it did with state policy and accreditation processes which not been adapted to the context of virtual schools. These issues could be eliminated or at least made easier to navigate if the legislators in California would acknowledge the difference in enrollment and attendance structures between virtual schools and brick and mortar schools. Legislators could design

policy unique to virtual schools that accepted these structures instead of punishing virtual schools for adopting them. Additionally, accreditation boards could design processes that acknowledge the unique structures in virtual schools and utilize advisories with experienced virtual educators. The accreditation process would then educate the virtual schools, instead of the schools under review having to educate the advisory team.

Areas for Further Study

The cases selected were sufficient for the purposes of this study and the data did begin to saturate after the third school data was collected. However, examining additional cases with differing circumstances (rural environment, blended environment, etc.) could have revealed processes not identified in this study. Also, this study was only focused on virtual schools in traditional school districts. While more research exists on statewide and charter virtual schools, it does not focus on contingencies of virtual schools or adaptation features. Additional studies that examined the organizational structures of different kinds of virtual schools may provide findings about which adaptation features are beneficial in different kinds of virtual schools, or if they differ at all.

The cases selected for this study were all California virtual schools. While this yielded sufficient data on startup processes in California virtual schools, study of additional sites outside of the state could reveal additional strategies and obstacles. Additional studies could examine context inherent contingencies in other states. These studies could prove beneficial to identifying state policy that is most conducive for traditional school districts creating virtual schools and could have an impact on policy throughout the country.

All of the three schools studied moved away during their history from a fully online model to a blended model, one that allowed for some online interaction between teachers and students and some face-to-face interaction between teachers and students. Manchester moved toward face-to-face the most of the three sites, but all of the sites could be identified somewhere on the spectrum of blended learning. Online learning is moving more toward blended models and more research is needed to identify the impact of this new learning, as well as what are the features of successful blended models.

Additionally, one of the findings from this study that was not explored in depth was the lack of impact that technology had on the organizational structure at the sites studied. There exists research on the impact of technology on the curriculum of virtual schools, but further research on technology and virtual school structures. Such research could help answer why a correlation was not identified in this study and could also reveal untapped technological features that have not been used at the sites studied.

References

- Ahn, J. (2011). Policy, technology, and practice in cyber charter schools: Framing the issues. *Teachers College Record*, 113, 1-26.
- Archambault, L., & Crippen, K. (2009). K-12 distance educators at work: Who's teaching online across the United States. *Journal of Research on Technology in Education*, 41, 363-391.
- Barbour, M. K. (2009). Today's student and online schooling: The reality, the challenges, the promise. *Journal of Distance Learning*, 13(1), 5-25.
- Clark, T., & Berge, Z.L. (2005). Perspectives on online schools. In Z. L. Berge & T. Clark (Eds.), *Online schools: Planning for success* (pp. 9-19). New York, NY: Teachers College Press.
- Lubienski, C. (2003). Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools. *American Educational Research Journal*, 40, 395-443.
- McFarlane, D. A. (2011a). A comparison of organizational structure and pedagogical approach: Online versus face-to-face. *The Journal of Educators Online*, 8, 1-44.
- McFarlane, D. A. (2011b). Are there differences in the organizational structure and pedagogical approach of online and brick-and-mortar schools? *Journal of Multidisciplinary Research*, 3, 83-98.
- Moore, M.G., & Kearsley, G. (2012). *Distance education: A systems view of online learning*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Reid, K. M., Aqiu, Y., & Putney, L.G. (2009). Evaluation of an evolving online high school. *Educational Media International*, 46, 281-294.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vrasidas, C. (2003). The design, development, and implementation of LUDA Online High School. *Computers in the Schools*, 20, 15-25.
- Waters, J. K. (2011). Competing for the online student. *Technological Horizons in Education Journal*, 38, 28-30.
- Watson, J., Murin, A., Vasha, L., Gemin, B., & Rapp, C. (2011). *Keeping pace with K-12 online learning: An annual review of policy and practice*. Durango, CO:Evergreen Education Group.
- Watson, J., Pape L., Murin, A., Gemin, B., & Vashaw, L. (2015). *Keeping pace with K-12 Digital learning: An annual review of policy and practice*, 11. Durango, CO: Evergreen Education Group.
- Watson, J. F., Winograd, K., & Kalmon, S. (2004). *Keeping pace with K-12 online learning: A snapshot of state-level policy and practice*. Naperville, IL: Learning Point.

Brett D. Taylor and Delores E. McNair
University of the Pacific, Stockton, CA