

Addressing Inequities in College Preparatory Course-Taking

Alexandria Hurtt
Sherrie Reed
Patrick Lee
Michal Kurlaender



Completar la secuencia de cursos A–G es el camino estándar hacia la universidad para los graduados de la escuela secundaria de California; sin embargo, los hallazgos indican que existe una variación sustancial en las tasas de inscripción y finalización de estudios A-G entre los subgrupos de estudiantes y las escuelas. Este informe describe la distribución del acceso y el éxito en los cursos A-G, así como las estrategias que los líderes locales podrían considerar para aumentar estas tasas entre los estudiantes a los que atienden. Basándonos en los estudios de caso de nueve distritos escolares públicos con tasas de finalización A-G ejemplares, destacamos las mejores prácticas para ampliar el acceso A-G para los estudiantes y aliviar las barreras para la finalización. Estas prácticas incluyen identificar brechas en disponibilidad e inscripción, implementar políticas para ampliar la participación y finalización equitativas y monitorear el progreso de A-G a lo largo del tiempo.

julio 2023



Introducción

La preparación académica es un factor clave en la preparación para el trabajo a nivel universitario,¹ y los estudiantes que participan en un curso de estudio riguroso mientras están en la escuela secundaria obtienen mejores resultados en la secundaria y postsecundaria.² La evidencia de investigaciones recientes en California sugiere que las oportunidades y los resultados de aprendizaje son Sin embargo, no se distribuyen equitativamente en todo el estado. Por ejemplo, solo alrededor del 30 por ciento de los estudiantes se consideraron listos o condicionalmente listos para el trabajo de nivel universitario en matemáticas y artes del lenguaje inglés (ELA) según los resultados de la evaluación estandarizada del estado para el grado 11 en los años anteriores a la pandemia de COVID-19. ³ y solo el 44 por ciento de los graduados de escuelas secundarias públicas de 2019 estaban preparados para la universidad y/o una carrera según los resultados del Indicador de Universidad/Carrera (CCI),⁴ un componente crítico del sistema de rendición de cuentas del estado. Estos índices de preparación variaron sustancialmente según el subgrupo de estudiantes y la escuela secundaria a la que asistieron,⁵ lo que generó preguntas sobre la disponibilidad y la inscripción posterior en cursos de preparación universitaria en todo el estado.

La clave de esta discusión son los cursos A–G, un conjunto de 15 cursos en siete áreas temáticas que los estudiantes de secundaria de California deben completar exitosamente para ser elegibles para la admisión a los sistemas de la Universidad de California (UC) y la Universidad Estatal de California (CSU) (consulte Figura 1 para obtener una lista detallada de los cursos y áreas temáticas). Cada curso A–G está aprobado por UC y CSU para cumplir con estándares rigurosos de trabajo de preparación universitaria, lo que refleja un esfuerzo concertado para garantizar que los estudiantes estén matriculados en cursos que los preparen para las demandas académicas de la universidad. Sin embargo, es posible que la secuencia completa de cursos A-G no esté disponible para todos los estudiantes, lo que representa un posible obstáculo en el camino habitual hacia la universidad para los estudiantes de secundaria de California. La legislación reciente (Proyecto de Ley 130 de la Asamblea) asignó más de \$547 millones a agencias educativas locales (LEA) para ayudarlas a aumentar el número de estudiantes que se gradúan habiendo completado con éxito la secuencia completa de cursos A-G y para atender las disparidades persistentes en A-G. acceso y finalización del curso.

Dada la gran inversión del estado para mejorar las tasas de finalización de los cursos A-G, junto con los esfuerzos para aumentar el acceso a la universidad de manera más amplia, es fundamental examinar los patrones de toma de cursos A-G y hacer un balance de estrategias prometedoras para mejorar el acceso y el éxito en dichos cursos. . Aprovechando la investigación cuantitativa y cualitativa, este informe entrelaza los hallazgos de dos informes complementarios.⁶ El primero describe las desigualdades en los patrones de finalización de estudios A-G entre los subgrupos de estudiantes y las escuelas de California en los años previos a la pandemia, desigualdades que muy probablemente se exacerbaban en años recientes. El

Abordar las desigualdades en la realización de cursos de preparación universitaria

segundo informe explora las mejores prácticas emergentes extraídas de entrevistas en profundidad con LEA con tasas de finalización A-G superiores al promedio que están experimentando mejoras a medida que se recuperan de la pandemia.

Figura 1. Requisitos de los cursos A – G por materia

A		Historia 1 año de Historia Mundial, Geografía Histórica o Culturas; 1 año de Historia de EE. UU. o medio año de Historia de EE. UU. y medio año de Educación Cívica o Gobierno Estadounidense
B		Inglés 4 años de composición y literatura inglesa que incluye práctica de escuchar y hablar con diferentes audiencias.
C		Matemáticas 3 años de matemáticas que incluyen o integran temas cubiertos en Álgebra elemental, Geometría 2D y 3D y Álgebra avanzada
D		Ciencia 2 años de ciencias en dos de las siguientes: Biología, Química y Física.
mi		Lenguaje mundial 2 años o equivalente al segundo nivel de instrucción de escuela secundaria del mismo idioma distinto del inglés
F		Artes Visuales y Escénicas 1 año de danza, música, teatro, artes visuales (p. ej., pintura o cine/video) o artes interdisciplinarias
GRAMO		Electiva de preparación universitaria 1 año de cursos adicionales de preparación universitaria

Nota. Adaptado de información de la Oficina del Presidente de la Universidad de California.

Nuestro enfoque

Para examinar las tasas de finalización de A–G y los patrones de toma de cursos, nos basamos en datos a nivel de estudiantes proporcionados por el Departamento de Educación de California (CDE) para cuatro cohortes de graduados recientes (2016, 2017, 2018 y 2019). Estas cohortes representan la amplitud de datos disponibles en el momento del análisis, incluida la cohorte más reciente que no se vio afectada por la pandemia.⁷ Los datos incluían indicadores individuales para la finalización de A-G, así como características demográficas (p. ej., raza/etnia y nivel socioeconómico). situación de desventaja). Agregamos observaciones a nivel de estudiantes al nivel de escuela para examinar las diferencias en la participación y el éxito en los cursos entre las escuelas, restringiendo nuestra muestra a escuelas públicas tradicionales con 15 o más estudiantes en una cohorte de graduación. Para determinar la disponibilidad de

cursos A–G, nos basamos en la Lista de aprobación de cursos A–G mantenida por la Oficina del Presidente de la Universidad de California (UCOP) para construir el recuento de cursos A–G por materia dentro de una escuela.

Presentamos las tasas de finalización de estudios A–G en todo el estado y por subgrupo racial/étnico.⁸ Las diferencias descriptivas que destacamos en este informe son el resultado de múltiples factores. Por ejemplo, las diferencias en las tasas de finalización A–G pueden ser el resultado tanto de características observables (p. ej., disponibilidad de cursos, estatus socioeconómico y dominio del inglés) como de características no observables de los estudiantes (p. ej., motivación y esfuerzo) e institucionales (p. ej., disponibilidad de asesoramiento e información).) características.

Complementamos este análisis descriptivo con una investigación cualitativa en profundidad que analiza más de cerca las políticas y prácticas en nueve distritos escolares públicos con tasas de finalización A–G ejemplares, tanto en general como en subgrupos de estudiantes clave. Estos distritos están ubicados en grandes áreas metropolitanas y representan la diversidad regional del estado: tres distritos del condado de Los Ángeles, dos del Área de la Bahía, dos del condado de Riverside y uno del condado de Sacramento y uno de cada uno de los condados de Fresno; todos los distritos atienden a poblaciones estudiantiles diversas.⁹ Entrevistamos a 30 administradores de distrito, 23 líderes de planteles escolares, 23 consejeros y 8 maestros de secundaria, y llevamos a cabo análisis de documentos de políticas A–G, materiales de orientación y manuales estudiantiles. El análisis temático incorporó codificación y análisis de transcripciones y artefactos de entrevistas para identificar patrones comunes relacionados con la alineación de los cursos A–G con los requisitos de graduación y las vías de educación técnica profesional (CTE), prácticas de asesoramiento, programación de cursos A–G y ubicación de los estudiantes.

Cursos A – G en California: un análisis descriptivo

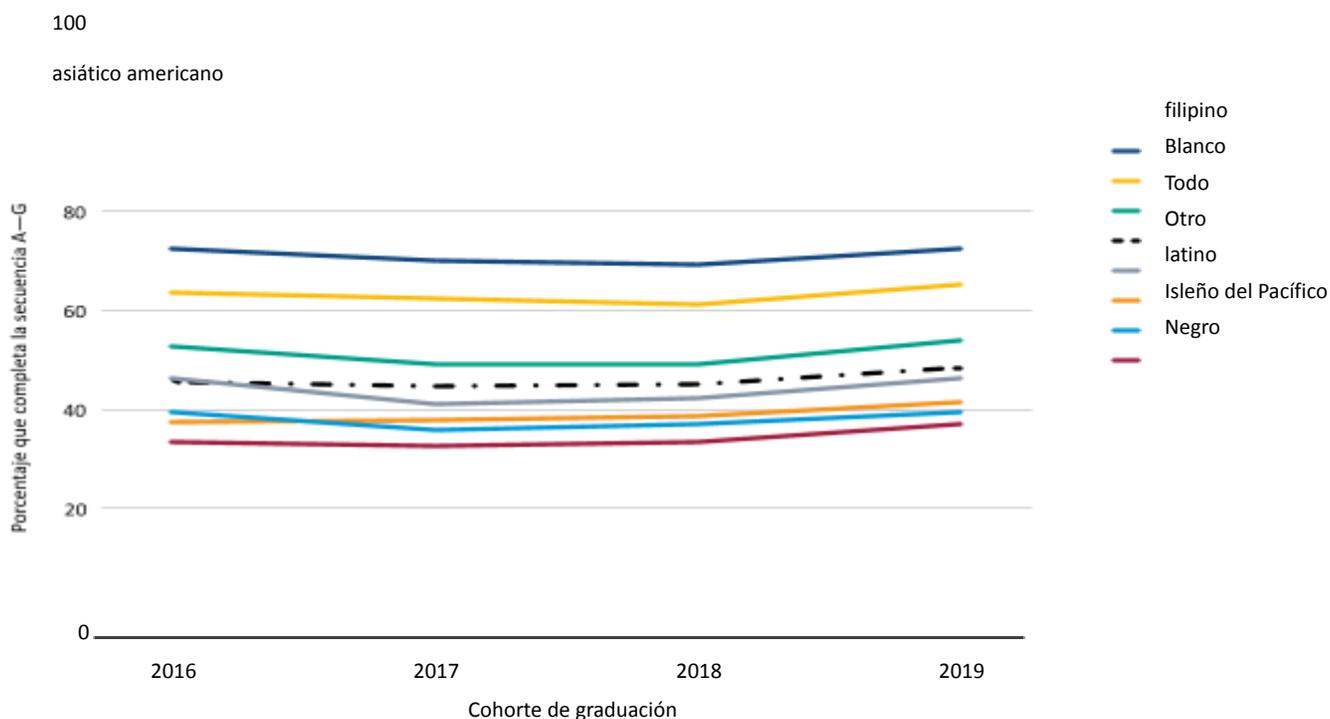
Aunque la finalización de la secuencia de cursos A–G se ha establecido como el camino tradicional esperado hacia la universidad para los graduados de la escuela secundaria en todo el estado, los hallazgos indican una variación sustancial en las tasas de finalización de A–G entre los subgrupos de estudiantes y las escuelas. Las escuelas secundarias a las que asisten los estudiantes desempeñan un papel fundamental en la finalización de la secuencia A–G completa. Alrededor del 3 por ciento de las escuelas secundarias en todo el estado no ofrecen ningún curso aprobado por A–G, y otro 6 por ciento ofrece solo algunos cursos A–G. Incluso dentro de las escuelas con un menú completo de cursos A–G, el acceso de los estudiantes a estos cursos y el éxito en ellos pueden variar.

Las tasas de finalización A–G varían según la raza o el grupo étnico y estas brechas persisten con el tiempo

En todo el estado, casi el 50 por ciento de los graduados de la escuela secundaria completaron la secuencia de cursos A–G.¹⁰ Si bien las tasas generales de finalización aumentaron ligeramente entre 2016 y 2019, brechas considerables en la finalización de A–G entre los subgrupos raciales/étnicos han persistido de

año en año (Figura 2). Los estudiantes asiático-americanos y filipinos completaron la secuencia de cursos A-G a tasas consistentemente más altas en comparación con los estudiantes de otros subgrupos raciales/étnicos: casi el doble que los estudiantes negros, latinos e isleños del Pacífico. Por ejemplo, el 72,4 por ciento de los estudiantes asiático-americanos completaron los requisitos de los cursos A-G en 2019, en comparación con el 36,9 por ciento de los estudiantes negros.

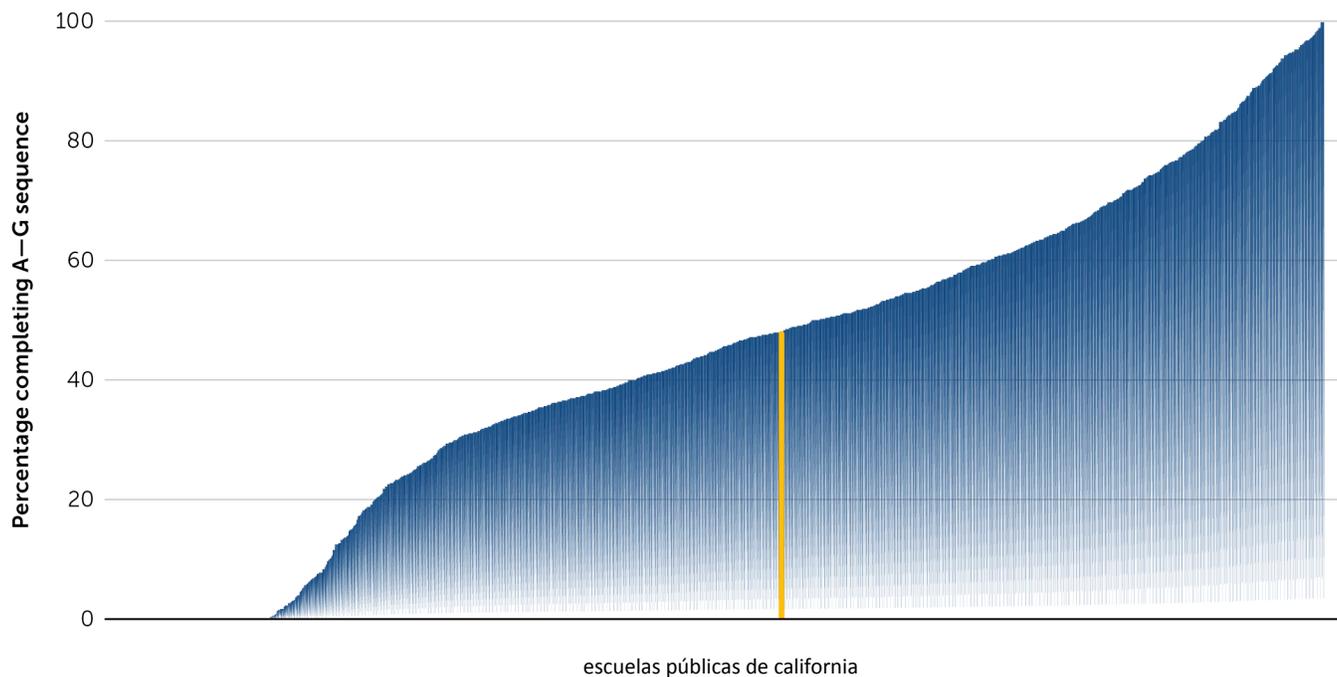
Figura 2. Tasas de finalización A-G por subgrupo racial/étnico, cohortes 2016-19



Nota. Las tasas de finalización de cursos A-G se calcularon a partir de datos de uso restringido a nivel de estudiantes en el conjunto de datos del Indicador de preparación universitaria/profesional proporcionado por el Departamento de Educación de California. El análisis excluye a los estudiantes que asisten a escuelas con códigos de propiedad escolar distintos de 65, 66 o 67 y a las escuelas con menos de 15 estudiantes en un grupo de graduados.

Las tasas de finalización A-G difieren sustancialmente según la escuela secundaria a la que asisten

También surgieron diferencias a nivel de escuela, ya que el porcentaje de estudiantes que cumplieron con los requisitos de elegibilidad A-G variaba dependiendo de dónde estaba matriculado el estudiante (Figura 3). En cuatro escuelas secundarias, todos los graduados completaron la secuencia completa de cursos A-G en 2019, y en 125 escuelas, más del 90 por ciento de los graduados completaron los requisitos A-G. Por el contrario, en 174 escuelas (la mayoría de las cuales eran escuelas autónomas) ningún graduado completó la secuencia completa de cursos A-G. Las escuelas en ambos extremos del espectro (aquellas con tasas de finalización muy altas y aquellas con tasas de finalización muy bajas) tenían más probabilidades de ser escuelas charter y más pequeñas, en promedio, que las escuelas con tasas de finalización A-G entre 40 y 80 por ciento.

Figura 3. Tasas de finalización de cursos A-G por escuela secundaria (N = 1500), cohorte de 2019

Nota. Cada barra azul representa una única escuela secundaria en California. La barra amarilla indica la tasa de finalización A-G en todo el estado. Las tasas de finalización de cursos A-G se calcularon a partir de datos de uso restringido a nivel de estudiantes en el conjunto de datos del Indicador de preparación universitaria/profesional proporcionado por el Departamento de Educación de California. El análisis excluye a los estudiantes que asisten a escuelas con códigos de propiedad escolar distintos de 65, 66 o 67 y a las escuelas con menos de 15 estudiantes en un grupo de graduados.

El acceso a la secuencia completa de cursos A-G varía según la escuela secundaria

Una barrera potencial para completar los cursos A-G puede ser la disponibilidad de cursos aprobados. Nuestro análisis revela que la mayoría de las escuelas secundarias charter tradicionales y públicas (91,4 por ciento) tienen la secuencia completa de cursos A-G aprobados por la UCOP, evidencia de que los cursos A-G en todas las materias pueden estar disponibles para los estudiantes. De casi el 10 por ciento de las escuelas que no tenían una cantidad suficiente de cursos aprobados para permitir a los estudiantes completar la secuencia A-G completa, la mayoría (84 por ciento) eran escuelas autónomas.¹¹

El rendimiento en los cursos de matemáticas y ciencias puede ser un obstáculo para completar los cursos A-G

Incluso cuando hay cursos disponibles, la finalización exitosa de los requisitos A-G depende del desempeño, ya que la elegibilidad para la admisión a una universidad de UC o CSU requiere que los estudiantes aprueben cada curso con una calificación de C o mejor. Sin embargo, como se muestra en la Tabla 1, el éxito en los cursos A-G no se experimenta de la misma manera. Los resultados revelan que, en general, los estudiantes tenían menos probabilidades de aprobar los cursos de matemáticas y ciencias A-G en comparación con otras disciplinas. Además, los estudiantes en desventaja socioeconómica (62,8 por

ciento), negros (58,5 por ciento) o latinos (62,2 por ciento) aprobaron cursos de matemáticas en tasas desproporcionadamente más bajas que sus contrapartes, un patrón que es consistente en todas las materias.

Tabla 1. Tasas de aprobación de cursos A-G por materia académica y subgrupo clave, cohorte de 2019

Designación del curso	Materia académica	Raza/etnicidad (porcentaje)					SED (porcentaje)
		AA/PI	Negro	latino	Blanco	Otro	
A	Historia	90,5	71,4	73,8	85,5	82.1	73,7
B	Inglés	90,5	69,7	71.3	84,5	81.1	71.2
C	Matemáticas	86.1	58,5	62.2	79,4	76.0	62,8
D	Ciencia	89,9	65,4	69.2	84,8	81.2	69.3
mi	Lenguaje mundial	92.3	69.2	77,4	87,2	84,6	76,6
F	Artes visuales y escénicas	95,3	81.1	84,5	92,9	90.3	84.1

Nota. AA/PI = asiático americano/isleño del Pacífico; SED = desfavorecidos socioeconómicamente. Las tasas de finalización de cursos A–G y los subgrupos demográficos se calcularon a partir de datos a nivel de estudiante en el conjunto de datos del Indicador de preparación universitaria/profesional. El desempeño en cursos designados como “G” (es decir, una materia optativa adicional de preparación universitaria en cualquier curso A–F) se incluye en los resultados de las materias asociadas. Las tasas de aprobación se calcularon colapsando los datos a nivel de estudiantes y cursos en el Sistema de datos longitudinales de rendimiento de los alumnos de California (CALPADS).

Aumento de la inscripción y finalización de estudios A-G: estrategias de los distritos

Si bien la disponibilidad y el rendimiento de los cursos son clave para completar con éxito los requisitos de los cursos A-G, las políticas y prácticas institucionales también pueden introducir barreras o mejorar el apoyo para el éxito de los estudiantes. Basándonos en estudios de caso de nueve distritos escolares con tasas de finalización de cursos A-G superiores al promedio, ofrecemos ejemplos de políticas y prácticas que abordan los desafíos que rodean la disponibilidad, inscripción y finalización de cursos A-G.

Las auditorías de datos A-G ayudan a identificar brechas de equidad e impulsar cambios a nivel de curso

En todos los distritos de este estudio, un enfoque basado en datos fue fundamental para identificar brechas de equidad en el acceso y el éxito de los estudiantes en los cursos A-G. La mayoría de los distritos llevaron a cabo auditorías integrales A–G cada pocos años, si no anualmente, para determinar patrones en la inscripción y finalización de cursos A–G en todas las escuelas y por subgrupos de estudiantes. Luego, estos datos se utilizaron para informar cambios en las ofertas curriculares, incluida la eliminación de cursos que no son A-G, ampliar la cantidad de cursos A-G disponibles, revisar los cursos existentes para cumplir con la aprobación A-G y/o alinear los requisitos de los cursos A-G. con otras ofertas programáticas, como CTE. Por ejemplo, en San Francisco, los estudiantes pudieron completar 2 años de una vía CTE integrada para graduarse, y cada curso CTE también fue aprobado como un curso A-G. De manera similar, Val Verde

ofreció 42 itinerarios profesionales y se aseguró de que cada curso dentro de cada itinerario también fuera aprobado de A a G. El análisis de datos de rutina ayudó a informar los cambios a nivel de escuela y curso para ayudar a los estudiantes a cumplir plenamente con los requisitos A-G.

Los procesos simplificados ayudan al desarrollo y la alineación del curso

Cualquier curso A–G ofrecido por una escuela secundaria primero debe ser aprobado por la UCOP a través de su Portal de Gestión de Cursos A–G (CMP). Debido a que obtener la aprobación de un curso puede llevar tiempo, los retrasos en la presentación de cursos nuevos (o revisados) afectan lo que las escuelas pueden ofrecer en última instancia en sus horarios principales. Los funcionarios del distrito señalaron que desarrollar nuevos cursos y/o revisar los cursos existentes para cumplir con los criterios de aprobación A-G podría llevar varios años. Por lo tanto, los distritos participantes agilizaron el desarrollo de cursos; Por ejemplo, Oakland creó una plantilla de desarrollo de cursos que se corresponde con las áreas de presentación del CMP de UCOP (incluidas unidades curriculares, evaluaciones y materiales) para respaldar el diseño de nuevos cursos A-G.

Junto con los esfuerzos para agilizar el desarrollo de cursos, los distritos monitorearon la alineación de los títulos de los cursos A-G, los códigos de los cursos y los estados de las ofertas en todas las escuelas, los sistemas de información estudiantil y el CMP para garantizar que los estudiantes recibieran créditos precisos por sus cursos A-G. Para respaldar esto, la cuenta CMP de Val Verde se administró centralmente a nivel de distrito, y el coordinador de secundaria del distrito implementó procesos estándar para crear y modificar cursos A-G con coherencia en todas las escuelas.

Las prácticas de asesoramiento personalizado alivian las incertidumbres sobre A – G y refuerzan la finalización

Además de la disponibilidad de cursos, la inscripción a cursos es un componente importante para completar los cursos A–G, pero saber qué cursos tomar y cuándo completar los requisitos de los cursos A–G puede ser un desafío para los estudiantes. Para aliviar este desafío, los distritos se comunicaron con los estudiantes y las familias sobre los requisitos A–G temprano y con frecuencia, creando conciencia sobre la universidad y A–G en la escuela primaria y secundaria y amplificando este esfuerzo con actividades continuas de asesoramiento integral para apoyar la planificación postsecundaria. En Nuview Union, por ejemplo, el asesoramiento intensivo A-G comenzó en la escuela intermedia durante el programa puente de verano de la escuela secundaria. En Arcadia, los consejeros de la escuela secundaria utilizaron Naviance (un programa integral de planificación universitaria y profesional) para ayudar a los estudiantes a elaborar planes de cursos de 4 años, identificar las clases que debían priorizar y explorar carreras.

Se consideró que los consejeros eran fundamentales para guiar a los estudiantes a lo largo de la secuencia de cursos A-G. Muchos distritos participantes emplearon prácticas de asesoramiento personalizado, que fomentaron la confianza y construyeron relaciones con los estudiantes. Por ejemplo, los consejeros de Natomas se reunían periódicamente con estudiantes y padres, particularmente durante

el proceso de planificación universitaria, mientras que los consejeros de Covina-Valley continuaron asesorando y apoyando a los estudiantes incluso después de que se inscribieran en la universidad. Además, distritos como Sanger diseñaron prácticas de asesoramiento para apoyar a los estudiantes de manera más equitativa; por ejemplo, proporcionando información A-G en varios idiomas y colaborando con administradores de casos y maestros.

El acceso abierto y la programación intencionada contrarrestan las barreras involuntarias a la inscripción A-G

Incluso cuando los distritos pueden ampliar la cantidad de cursos A-G ofrecidos en las escuelas, las políticas de ubicación y programación pueden crear barreras involuntarias a la inscripción, particularmente para los estudiantes históricamente marginados. Una estrategia que implementaron algunos distritos fue el acceso abierto a los cursos, incluidos A-G, Honors y AP, lo que eliminó posibles limitaciones para tomar cursos. Por ejemplo, en Covina-Valley no se exigían clases, evaluaciones ni ensayos previos para que los estudiantes se inscribieran en un curso avanzado. Los distritos también describieron prácticas de programación para garantizar un acceso equitativo para los estudiantes, incluida la priorización de cursos que apoyen a los estudiantes de inglés o estudiantes con discapacidades para evitar posibles conflictos con las clases A-G y la promulgación de horarios de cursos flexibles (por ejemplo, horarios en bloque alternos) para aumentar las opciones de cursos para los estudiantes. .

Oportunidades de recuperación de créditos integradas en el apoyo de la jornada escolar A-G Finalización

Como los estudiantes deben obtener al menos una calificación de C para ser considerados exitosos en un curso A-G, el desempeño en el curso es fundamental. Se necesitan apoyos adicionales, como programas viables de recuperación de créditos, para quienes no aprueben un curso en el primer intento. Los distritos participantes informaron un mayor éxito estudiantil en programas que incorporaron la recuperación de créditos en la jornada escolar o combinaron el aprendizaje asincrónico con apoyos dirigidos por maestros. Los distritos implementaron programas de recuperación de créditos que incorporaron opciones para los estudiantes en términos de programación, método de instrucción y disponibilidad de apoyos de aprendizaje. Por ejemplo, Santa Fe High School y Pioneer High School en Whittier Union aumentaron el horario de entrada con un bloque rotativo de 20 minutos para ayudar a los estudiantes que no están en camino de aprobar sus cursos A-G. Fremont High School en Oakland desarrolló un modelo de recuperación de créditos basado en el dominio que permitió a los estudiantes obtener un aumento de calificación del 10 por ciento después de completar un programa de 6 semanas integrado dentro del día escolar. Otras escuelas (como Sanger High School) emplearon programas de recuperación de créditos en línea como Edgenuity, brindando a los estudiantes la oportunidad de completar tareas de forma asincrónica.

Conclusión

Las investigaciones indican una gran variación tanto en la inscripción como en la finalización de las categorías A-G en todos los países.

Los subgrupos de estudiantes de secundaria de California y las escuelas que los atienden. Por lo tanto, los líderes educativos de todo el estado deben considerar las siguientes prácticas en sus esfuerzos por ampliar el acceso a la universidad a través de la secuencia de cursos A-G.

- **Diagnosticar brechas en las opciones A-G y en la inscripción entre estudiantes y escuelas.** A nivel local, los líderes distritales y escolares podrían implementar auditorías de datos anuales para determinar la disponibilidad y la inscripción en los cursos A-G. Estas auditorías pueden ayudar a los líderes a identificar desalineaciones entre los requisitos y la programación A-G, así como los cursos que

pueden servir como guardianes para la finalización A – G. Si se necesitan cambios en el nivel de los cursos, los distritos podrían considerar revisar, adoptar o diseñar cursos para aumentar la disponibilidad de cursos A-G, lo que podría incluir asociaciones entre escuelas o con colegios comunitarios, u ofrecer opciones de aprendizaje virtual.

- **Garantizar un acceso equitativo a los cursos A-G.** Además de la disponibilidad de cursos A–G, los distritos y las escuelas deben estar atentos a la accesibilidad de los cursos para garantizar que las oportunidades de inscripción se compartan equitativamente entre los estudiantes. Esto se puede lograr a través de la intencionalidad en la creación de horarios, prestando atención a las prácticas de asesoramiento, limitando (o eliminando por completo) los requisitos previos para los cursos A-G y otros cursos de preparación universitaria, y proporcionando estructuras para apoyar el éxito académico de los estudiantes, como la preparación en grados anteriores, tutorías. y prácticas de calificación equitativas.
- **Monitorear el acceso, la participación y los logros de los A–G a lo largo del tiempo.** Para sostener un mayor acceso, inscripción y finalización de los cursos A-G, los esfuerzos deben ir acompañados de sistemas para monitorear el progreso entre estudiantes y escuelas. Debido a que monitorear el progreso A-G es importante para los planes universitarios y de cursos futuros de los estudiantes, puede ser valioso para los líderes educativos desarrollar una herramienta (o adaptar una existente) a la que las escuelas, los estudiantes y las familias puedan acceder fácilmente y que sea integrados en las sesiones de asesoramiento.

A pesar de la evidencia clara de los beneficios de tomar cursos avanzados en la escuela secundaria, muy pocos graduados de la escuela secundaria en California completan los requisitos de los cursos A-G necesarios para la admisión a las universidades públicas de cuatro años del estado. Además, persisten desigualdades evidentes en el acceso y el éxito de los cursos según la raza/etnia de los estudiantes, el nivel socioeconómico y la escuela a la que asisten. De hecho, los cursos A-G no están igualmente disponibles para todos los estudiantes, e incluso cuando se ofrecen suficientes cursos, los estudiantes pueden tener

dificultades para acceder a ellos y completarlos. Los datos de los distritos que han mostrado avances en el aumento de las tasas de finalización A-G en los subgrupos de estudiantes sugieren que los esfuerzos intencionales a nivel local pueden mejorar el acceso y aliviar las barreras para la finalización. Estas prácticas incluyen identificar brechas demográficas en el acceso y la inscripción de los estudiantes A-G, implementar políticas para ampliar la participación y finalización equitativas de los estudiantes A-G y monitorear el progreso de los estudiantes A-G a lo largo del tiempo. Los distritos escolares que exploren formas de avanzar en sus propias iniciativas de preparación para la universidad podrían considerar estas estrategias para ampliar las opciones A-G, particularmente porque la secuencia de cursos A-G sigue siendo un camino destacado hacia la universidad para los estudiantes de todo California.

Notas finales

- ¹ Bettinger, EP, Boatman, A. y Long, BT (2013). Apoyos estudiantiles: educación para el desarrollo y otros programas académicos. *El futuro de los niños*, 23(1), 93-115. [jstor.org/stable/23409490](https://www.jstor.org/stable/23409490); Kurlaender, M. y Howell, JS (2012). Remediación colegiada: una revisión de las causas y consecuencias [Resumen de literatura]. Centro de políticas y defensa del College Board. archivos.eric.ed.gov/fulltext/ED562687.pdf
- ² Adelman, C. (2006). La caja de herramientas revisada: Caminos para completar un título desde la escuela secundaria hasta la universidad. Departamento de Educación de EE. UU. files.eric.ed.gov/fulltext/ED490195.pdf; Attewell, P. y Domina, T. (2008). Elevando el listón: Intensidad curricular y rendimiento académico. *Evaluación educativa y análisis de políticas*, 30(1), 51–71. doi.org/10.3102/0162373707313409; Long, MC, Conger, D. y Iatarola, P. (2012). Efectos de la realización de cursos en la escuela secundaria sobre el éxito en la secundaria y postsecundaria. *Revista estadounidense de investigación educativa*, 49(2), 285–322. doi.org/10.3102/0002831211431952; Woods, CS, Park, T., Hu, S., y Bertrand Jones, T. (2018). Cómo los cursos de la escuela secundaria predicen el éxito de los cursos introductorios a nivel universitario. *Revisión de colegios comunitarios*, 46 (2), 176–196. doi.org/10.1177/0091552118759419
- ³ Kurlaender, M., Reed, S., Cohen, K. y Ballis, B. (2018). Bajando a los hechos II: Preparación para la universidad en la era de Common Core [Reporte técnico]. Análisis de políticas para la educación de California. getdowntofacts.com/publications/college-readiness-eranúcleo-común
- ⁴ Califique según lo informado en el Panel Escolar de California de 2019. El CCI, parte del Panel Escolar de California, incluye tres niveles de desempeño: preparado, casi preparado y no preparado. El rendimiento se determina a nivel escolar en función de la proporción de estudiantes preparados para la universidad y la carrera y es una medida compuesta que incluye la finalización de cursos A-G, entre otros criterios.
- ⁵ Kurlaender et al., 2018; Reed, S., Kurlaender, M. y Carrell, S. (2019). Fortaleciendo el camino hacia la universidad: estándares de preparación universitaria de California y lecciones de los líderes del distrito [Reporte]. Análisis de políticas para la educación de California. edpolicyinca.org/publicaciones/fortalecimiento-colegio-de-la-carretera
- ⁶ Reed, S., Hurtt, A., Kurlaender, M., Luu, J. y Merritt, C. (julio de 2023). Desigualdad en la preparación académica para la universidad [Informe]. Análisis de políticas para la educación de California. edpolicyinca.org/publicaciones/addressing-inequities-college-preparatory-course-taking; Lee, P. (2023, julio). Guía de recursos A – G: Perspectivas y estrategias de distritos escolares ejemplares [Informe]. Análisis de políticas para la educación de California. edpolicyinca.org/publicaciones/ag-resource-guide
- ⁷ Aunque se dispone de datos para el grupo de graduados de 2020, las tasas de finalización de estudios A-G pueden diferir de las de años anteriores y reflejar condiciones sociales completamente diferentes debido a la pandemia de COVID-19.
- ⁸ Informamos tasas para siete subgrupos raciales/étnicos: asiático americano, negro, filipino, latino, isleño del Pacífico, otros y blanco. La categoría Otros incluye nativos americanos, estudiantes multirraciales y estudiantes cuya raza no se informó en los datos del CDE. Para obtener información detallada sobre otros subgrupos clave, consulte Hurtt et al., 2023.
- ⁹ Para obtener información adicional sobre los distritos seleccionados para el análisis cualitativo, consulte Lee, 2023.
- ¹⁰ Las tasas de finalización de A a G pueden diferir en otros trabajos publicados debido a restricciones de muestra y/o composición de cohortes. Por ejemplo, DataQuest del CDE informa tasas más bajas de finalización general de A-G, ya que su análisis incluye a todos los graduados de la escuela secundaria.
- ¹¹ Consulte la Figura 8 en Hurtt et al., 2023, para obtener más detalles.

Biografías de autores

Alejandría Hurtt Es investigador del Laboratorio de Educación de California en la Facultad de Educación de la Universidad de California, Davis.

Sherrie Reedes director ejecutivo del Laboratorio de Educación de California en la Facultad de Educación de la Universidad de California, Davis.

Patricio Lees es un investigador independiente con sede en San Francisco, California.

Michal Kurländer es profesor de política educativa en la Universidad de California, Davis, director docente del Laboratorio de Educación de California y codirector docente de Análisis de Políticas para la Educación de California.

Análisis de políticas para la educación de California (PACE)

Mejorar las políticas y prácticas educativas y promover la equidad a través de evidencia

PACE es un centro de investigación independiente y no partidista dirigido por directores de profesores de la Universidad de Stanford, la Universidad del Sur de California, la Universidad de California Davis, la Universidad de California Los Ángeles y la Universidad de California Berkeley. Fundada en 1983, PACE cierra la brecha entre la investigación, las políticas y la práctica, trabajando con académicos de las principales universidades de California y con tomadores de decisiones estatales y locales para lograr mejoras en el desempeño y resultados más equitativos en todos los niveles del sistema educativo de California, desde la primera infancia. a la educación y formación postsecundaria. Esto lo hacemos a través de:



1 aportar pruebas que influyan en los problemas más críticos que enfrenta nuestro estado;



2 hacer accesible la evidencia de la investigación; y



3 aprovechar la asociación y la colaboración para impulsar la mejora del sistema.

Publicaciones relacionadas

Reed, S., Hurtt, A., Kurlaender, M., Luu, J. y Merritt, C. Lee, P. (junio de 2023). *Guía de recursos A–G: Perspectivas* (2023, julio). *Desigualdad en la preparación académica y estrategias de distritos escolares ejemplares para la Universidad* [Informe]. Análisis de políticas para California [Informe]. Análisis de políticas para la educación de California. Educación.

Reed, S., Kurlaender, M. y Carrell, S. (2019).

Kurlaender, M., Reed, S., Cohen, K. y Ballis, B. (2018). *Fortaleciendo el camino hacia la universidad: California Bajando a los hechos II: Preparación universitaria en estándares de preparación universitaria y lecciones de era del Núcleo Común*. Análisis de políticas para California Educación. *líderes distritales*. Análisis de políticas para California Educación.



Escuela de Graduados en Educación de Stanford
520 Gálvez Mall, Suite 444 Stanford,
CA 94305



Consulta:info@edpolicyinca.org

Medios de comunicación:prensa@edpolicyinca.org

Oficina: 650.576.8484

Síguenos en las redes sociales:

edpolicyinca.org