La educación en la sombra en España (2005–2026): Revisión de alcance (PRISMA-ScR) sobre meritocracia y reproducción de la desigualdad

Shadow Education in Spain (2005–2026): A Scoping Review (PRISMA-ScR) on Meritocracy and the Reproduction of Inequality

Jesús Gutiérrez Villalta | Jesus.Gutierrez@uclm.es
Universidad de Castilla-La Mancha, España

10.17502/mrcs.v14i2.969

Recibido: 30-04-2026
Aceptado: 17-07-2026

RETRACTADO
RETRACTED

Resumen

La educación en la sombra (actividades de pago que complementan el currículo formal: clases particulares, academias y plataformas digitales) es un fenómeno en expansión poco investigado en España. Esta revisión de alcance conforme al protocolo PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018) y al marco del Joanna Briggs Institute (Peters *et al.*, 2020), cartografía el campo entre 2005 y 2026 e identifica lagunas. La búsqueda se ejecutó en siete fuentes (Web of Science, Scopus, ERIC, Dialnet, Google Scholar, Teseo y repositorios institucionales), con bola de nieve y actualización en febrero de 2026. Tras cribado por dos revisores, se incluyeron 23 documentos. La prevalencia oscila entre el 25% y el 60% del alumnado, con un gasto anual de 1.480 a 1.700 millones de euros y participación estratificada por clase social, etapa, género, origen migratorio y titularidad. Los hogares con mayores recursos gastan un 18% más en clases particulares que los de menor renta (Rodríguez y Esteban Villar, 2026). La cartografía muestra avances en la medición, pero vacíos en estudios causales, perspectivas cualitativas, lado de la oferta y desarrollo conceptual. Se propone una agenda de investigación y recomendaciones de política educativa para moderar la demanda y reducir la función reproductora del fenómeno.

Palabras clave: clases particulares, desigualdad educativa, reproducción social, política educativa, parentocracia.

Abstract

Shadow education, fee-based activities that supplement the formal curriculum (private tutoring, academies, digital platforms) is an expanding yet under-researched phenomenon in Spain. This scoping review, conducted following the PRISMA-ScR protocol (Tricco et al., 2018) and the Joanna Briggs Institute framework (Peters et al., 2020), maps the field between 2005 and 2026 and identifies research gaps. The search covered seven sources (Web of Science, Scopus, ERIC, Dialnet, Google Scholar, Teseo, and institutional repositories), supplemented by snowball searching and updated in February 2026. After dual-reviewer screening, 23 documents were included. Prevalence estimates range from 25% to 60% of students, with an estimated annual expenditure of 1,480 to 1,700 million euros and participation stratified by social class, educational stage, gender, migrant background and school sector. Higher-income households spend 18% more on private tutoring than lower-income households (Rodríguez & Esteban Villar, 2026). The mapping reveals notable progress in measurement but substantive gaps regarding causal effects, qualitative perspectives, the supply side, and conceptual development. A research agenda and education policy recommendations are proposed to moderate demand and curb the phenomenon's reproductive function.

Keywords: *private tutoring, educational inequality, social reproduction, education policy, parentocracy.*

Sumario

1. Introducción | 2. Marco teórico | 2.1. La conversión de capitales: lectura bourdieusiana de la tutorización privada | 2.2. Tipologías y modalidades: aportaciones de los *shadow education studies* | 2.3. Cuasi-mercados, parentocracia y responsabilización | 2.4. La crítica de la meritocracia y el fenómeno de la sombra | 3. Metodología: aplicación del protocolo PRISMA-ScR | 3.1. Tipo de revisión y justificación metodológica | 3.2. Pregunta de investigación: estrategia PCC | 3.3. Protocolo y registro | 3.4. Criterios de elegibilidad | 3.5. Fuentes de información y estrategia de búsqueda | 3.6. Proceso de selección de estudios | 3.7. Extracción de datos, evaluación crítica y síntesis | 4. Resultados | 4.1. Caracterización general del corpus | 4.2. Prevalencia y evolución del fenómeno | 4.3. Determinantes de la participación y el gasto | 4.4. Efectos sobre el rendimiento académico | 4.5. Implicaciones para la equidad y la reproducción social | 4.6. Regulación y políticas públicas | 5. Discusión: luces, sombras y ángulos ciegos de la investigación española | 5.1. Fortalezas del campo | 5.2. Debilidades y vacíos | 5.3. La educación en la sombra como analizador de dinámicas más amplias | 5.4. Una reflexión metainvestigativa: ¿por qué tan poca investigación? | 6. Conclusiones y agenda de investigación | 6.1. Recomendaciones para la política educativa | 6.2. Una agenda de investigación articulada | 6.3. Coda: la sombra que estratifica | Referencias.

Cómo citar este artículo

Gutiérrez Villalta, J. (2026). La educación en la sombra en España (2005–2026): Revisión de alcance (PRISMA-ScR) sobre meritocracia y reproducción de la desigualdad *methaodos.revista de ciencias sociales*, *14*(2), m261402a03. https://doi.org/10.17502/mrcs.v14i2.969

1. Introducción

En las últimas décadas, un fenómeno educativo ha crecido silenciosamente al margen de los sistemas escolares formales: la denominada educación en la sombra (*shadow education*). Este término, popularizado por los trabajos de Mark Bray para el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (Bray, 1999, 2014, 2021), designa el conjunto de actividades educativas de pago, clases particulares, academias, tutorías privadas, plataformas digitales, que se desarrollan fuera del horario escolar para complementar, reforzar o ampliar los contenidos del currículo formal. La metáfora de la sombra resulta evocadora: estas actividades mimetizan la educación formal, la acompañan como su proyección, crecen o se contraen en función de ella, pero permanecen en una zona de penumbra estadística y analítica.

La expansión global del fenómeno ha sido documentada en múltiples contextos. En Asia oriental, países como Corea del Sur, Japón o China presentan tasas de participación que superan el 70% del alumnado en determinadas etapas (Bray, 2021; Zhang y Bray, 2020). En Europa del Sur, los trabajos de Hajar y Karakus (2022) documentan un crecimiento exponencial de las publicaciones sobre el tema desde la década de 2000. El caso español resulta particularmente significativo: según la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE) 2019/2020, el 47% del alumnado en edad escolar recibe algún tipo de clase particular, con un gasto agregado superior a los 1.700 millones de euros anuales (Moreno y Martínez, 2023). Más llamativo aún es el dato evolutivo: el mercado se triplicó entre 2006 y 2017, un crecimiento producido paradójicamente durante la Gran Recesión (Moreno Olmedilla, 2022). La demanda parece comportarse como un bien de primera necesidad: las familias recortan en otros capítulos antes que en la formación complementaria de sus hijos.

Sin embargo, la magnitud del fenómeno contrasta con el desarrollo todavía incipiente y fragmentario de la investigación académica que lo aborda. Conviene precisar que el punto de partida de este trabajo no es la inexistencia de evidencia empírica, existe un cuerpo disperso de estudios e informes, sino su fragmentación entre fuentes, disciplinas y canales de publicación heterogéneos y la ausencia de una síntesis sistemática que permita valorar el estado del conocimiento en su conjunto. En España, a diferencia de otros sistemas con abundante producción sobre el tema, constituye todavía un campo emergente. Las revisiones previas existentes han adoptado mayoritariamente una orientación internacional comparada (Bray, 2021; Hajar y Karakus, 2022; Zhang y Bray, 2020) o se han limitado a apartados parciales dentro de informes institucionales. No existe, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, una revisión sistemática realizada conforme a un protocolo metodológico homologado que cartografíe específicamente la producción científica española.

El presente artículo se propone tres objetivos: ofrecer una cartografía sistemática y reproducible de la investigación sobre educación en la sombra en España en el período 2005-2026; evaluar críticamente las aportaciones y limitaciones del corpus; y proponer una agenda de investigación que oriente esfuerzos futuros. Para garantizar la transparencia y la replicabilidad, el trabajo se ha realizado conforme al protocolo PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018), complementado con el marco metodológico del Joanna Briggs Institute (Peters *et al.*, 2020). Todo ello desde una perspectiva teórica informada por la sociología de la reproducción social, que conceptualiza la educación en la sombra como un mecanismo de conversión de capital económico en capital cultural con importantes implicaciones para la equidad educativa.

RETRACTADO
RETRACTED

2. Marco teórico

2.1. La conversión de capitales: lectura bourdieusiana de la tutorización privada

El análisis de la educación en la sombra encuentra un anclaje teórico fértil en la sociología de Pierre Bourdieu, cuyo aparato conceptual, capital cultural, capital económico, habitus, campo, permite iluminar las dinámicas de desigualdad que subyacen al fenómeno. Para Bourdieu y Passeron (1970), el sistema educativo formal opera como un mecanismo de reproducción social que, bajo la apariencia de neutralidad meritocrática, favorece sistemáticamente a quienes llegan a él dotados de las disposiciones culturales que la escuela presupone, pero no enseña. El capital cultural, transmitido en el seno familiar mediante procesos de socialización temprana, constituye una ventaja invisible que se traduce en éxito escolar y, posteriormente, en posiciones sociales privilegiadas (Bourdieu, 1979).

La educación en la sombra puede conceptualizarse, desde esta perspectiva, como un mecanismo de conversión de capitales: las familias con recursos económicos adquieren en el mercado aquello que no pueden transmitir directamente a sus hijos en forma de capital cultural incorporado. Cuando los padres carecen del tiempo, las competencias o las disposiciones necesarias para acompañar la escolaridad de sus hijos, recurren a tutores privados que proporcionan ese acompañamiento a cambio de dinero. La educación en la sombra opera así como una suerte de atajo en la acumulación de capital cultural: permite compensar déficits de transmisión familiar mediante la adquisición de servicios educativos en el mercado. Esta función de conversión resulta particularmente significativa en el contexto de las clases medias, cuya posición social depende crecientemente de la acumulación de credenciales educativas.

2.2. Tipologías y modalidades: aportaciones de los *shadow education studies*

Más allá del marco bourdieusiano, el estudio de la educación en la sombra ha generado desarrollos teóricos propios. Mark Bray, principal referente internacional en este campo, ha propuesto una tipología de las relaciones entre educación formal y educación en la sombra que distingue entre relaciones simbióticas y parasitarias (Bray, 2014). En el primer caso, la tutorización privada complementa y refuerza la labor de la escuela; en el segundo, la educación en la sombra entra en competencia con ella, drenando recursos, tiempo, atención, incluso profesorado, y generando dinámicas que pueden socavar la calidad de la enseñanza formal.

Zhang y Bray (2020) han propuesto marcos analíticos que diferencian las modalidades según múltiples dimensiones: el formato (individual, grupal pequeño, grupal masivo), el proveedor (profesorado del sistema formal, tutores especializados, empresas educativas, plataformas digitales), la función (remedial, de enriquecimiento, de preparación para exámenes) y la intensidad. Estas diferenciaciones resultan cruciales porque las implicaciones del fenómeno varían sustancialmente según las modalidades consideradas. En el contexto español, trabajos recientes como el de Mula Falcón *et al.* (2022) han contribuido a contextualizar estas tipologías en el sistema educativo español, en el que conviven academias tradicionales, profesores particulares informales, plataformas digitales emergentes y servicios de refuerzo ofrecidos por los propios centros.

2.3. Cuasi-mercados, parentocracia y responsabilización

La perspectiva de los cuasi-mercados educativos, desarrollada por Maroy (2008), resulta pertinente para comprender el contexto en el que prolifera la educación en la sombra. Maroy analiza cómo la combinación de la libertad de elección de centro con la autonomía de los centros para seleccionar alumnado genera dinámicas de competencia que acentúan la segregación escolar y las desigualdades. La educación en la sombra puede entenderse como una extensión de esta lógica de cuasi-mercado: las familias no solo eligen centros escolares, sino que compran servicios educativos complementarios en un mercado privado escasamente regulado.

El concepto de parentocracia, propuesto por Brown (1990), resulta particularmente iluminador. Brown argumentó que los sistemas educativos occidentales transitaban desde un régimen meritocrático, en el que el éxito dependía supuestamente del esfuerzo y la capacidad del estudiante, hacia un régimen parentocrático, en el que los resultados dependen crecientemente de los recursos y estrategias desplegados por los padres. La educación en la sombra es síntoma y motor de esta parentocracia: las familias que pueden permitírselo compran ventajas educativas para sus hijos, mientras que quienes carecen de recursos quedan relegados a depender exclusivamente del sistema formal. Estrechamente vinculado se encuentra el fenómeno de la responsabilización de las familias en el marco de las políticas neoliberales, que han desplazado hacia ellas presiones para invertir tiempo, esfuerzo y dinero en maximizar las oportunidades educativas de los hijos.

2.4. La crítica de la meritocracia y el fenómeno de la sombra

La crítica de la ideología meritocrática ha cobrado renovada relevancia en los últimos años. Sandel (2020), en su influyente obra sobre la tiranía del mérito, ha mostrado cómo el discurso meritocrático opera como un mecanismo de legitimación de las desigualdades existentes: si el éxito se atribuye al mérito individual y

RETRACTADO
RETRACTED

el fracaso a la falta de esfuerzo o talento, las desigualdades de origen quedan invisibilizadas y naturalizadas. Más recientemente, Darder (2025), desde tradiciones marxistas, feministas y decoloniales, ha profundizado en esta crítica argumentando que la meritocracia funciona como una herramienta hegemónica que enmascara la opresión de clase, raza y género, fomentando la alienación, la culpa individual y la falsa conciencia.

La educación en la sombra desempeña un papel ambivalente en esta dinámica: por un lado, evidencia que el mérito puede comprarse, socavando la narrativa meritocrática; por otro, permite a las familias acomodadas mantener sus ventajas mientras se preserva la ficción de la igualdad de oportunidades. Como sugiere Darder (2025), desvelar el mito de la meritocracia constituye una necesidad revolucionaria que implica reconocer críticamente las causas estructurales de la desigualdad educativa. Estos cinco enfoques no se yuxtaponen, sino que operan de forma articulada: la conversión bourdieusiana de capitales aporta el mecanismo de fondo (cómo el capital económico deviene ventaja escolar); la tipología de Bray especifica sus formas concretas; la teoría de los cuasi-mercados describe el contexto institucional que lo habilita; la parentocracia de Brown nombra el régimen resultante; y la crítica de la meritocracia desvela su función legitimadora. En conjunto constituyen la lente analítica desde la que se interpretarán los hallazgos de la presente revisión.

RETRACTADO
RETRACTED

3. Metodología: aplicación del protocolo PRISMA-ScR

3.1. Tipo de revisión y justificación metodológica

El presente trabajo adopta la modalidad de revisión sistemática panorámica (*scoping review*), realizada conforme al protocolo *PRISMA Extension for Scoping Reviews* (PRISMA-ScR; Tricco *et al.*, 2018) y al marco metodológico del Joanna Briggs Institute (Peters *et al.*, 2020). La elección de esta modalidad, y no de una revisión sistemática clásica orientada al metaanálisis (Page *et al.*, 2021) ni de una revisión narrativa convencional, responde a las características del campo y a los objetivos formulados.

Las revisiones panorámicas, formalizadas inicialmente por Arksey y O'Malley (2005) y consolidadas como una metodología diferenciada (Munn *et al.*, 2018), están específicamente diseñadas para mapear de forma sistemática y reproducible un campo cuando concurren tres circunstancias: (a) el campo es emergente o presenta heterogeneidad metodológica que dificulta la agregación cuantitativa; (b) el objetivo es cartografiar las características y alcance de la investigación disponible; y (c) interesa identificar lagunas y orientar la investigación futura. Las tres circunstancias se cumplen plenamente en el caso que nos ocupa. Forzar una revisión sistemática clásica sobre un cuerpo de evidencia no comparable constituiría un error metodológico (Munn *et al.*, 2018). La *scoping review* permite, en cambio, integrar evidencia de fuentes y diseños diversos, incluyendo literatura gris, informes institucionales y comunicaciones a congresos, manteniendo la transparencia y reproducibilidad.

3.2. Pregunta de investigación: estrategia PCC

Conforme a las recomendaciones del Joanna Briggs Institute (Peters *et al.*, 2020), la pregunta de investigación se ha formulado utilizando el marco PCC (Population, Concept, Context). La población (P) la conforma el alumnado escolarizado en cualquier etapa del sistema educativo no universitario (Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato y FP) así como, secundariamente, sus familias y los proveedores de servicios. El concepto (C) es la educación en la sombra entendida en sentido amplio, incluyendo clases particulares, academias presenciales, plataformas digitales y otras modalidades de servicios educativos de pago de carácter complementario. El contexto (C) es el sistema educativo español, considerando tanto el nivel estatal como las variaciones por comunidades autónomas, redes de titularidad y entornos territoriales.

Esta operativización dio lugar a la siguiente pregunta principal: ¿qué se sabe, sobre la base de la literatura científica e institucional disponible para el período 2005–2026, acerca de la prevalencia, los determinantes, los efectos, las implicaciones para la equidad y los marcos regulatorios de la educación en la sombra en el sistema educativo español? Esta pregunta se desagrega en cinco específicas correspondientes a las cinco

categorías analíticas: prevalencia y evolución; determinantes; efectos sobre el rendimiento; implicaciones para la equidad y la reproducción social; y regulación y políticas públicas.

3.3. Protocolo y registro

Siguiendo las recomendaciones de Peters *et al.* (2020), el protocolo de la revisión fue elaborado a priori en mayo de 2025, especificando objetivos, preguntas, criterios de elegibilidad, fuentes, estrategia de búsqueda y plan de análisis. Aunque las *scoping reviews* no requieren obligatoriamente registro en plataformas como PROSPERO, que actualmente no admite revisiones panorámicas como categoría diferenciada, ni su depósito en repositorios abiertos constituye todavía una práctica consolidada para este tipo de revisiones, el protocolo se conserva archivado y está disponible bajo petición razonada al autor. Cualquier desviación del protocolo durante la ejecución de la revisión se documentó y se reporta en la presente sección.

3.4. Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión y exclusión se establecieron previamente al inicio de la búsqueda. Se incluyeron documentos que cumplieran simultáneamente los siguientes criterios: (a) abordasen empírica, teórica o de forma analítica la educación en la sombra en el sistema educativo español no universitario; (b) hubieran sido publicados entre 2005 y febrero de 2026; (c) estuvieran redactados en español, inglés, catalán, gallego o euskera; (d) consistieran en uno de los siguientes formatos: artículo científico revisado por pares, capítulo de libro académico, monografía, tesis doctoral defendida, comunicación a congreso publicada en actas o repositorio académico, o informe de investigación con metodología explícita procedente de organismos institucionales acreditados.

Se excluyeron: artículos de prensa, blogs y literatura divulgativa sin revisión académica; trabajos que mencionasen las clases particulares de forma meramente tangencial; estudios sobre modalidades de tutorización no académica (deportivas, musicales, artísticas no curriculares); trabajos sobre otros países en los que España no apareciese de forma diferenciada; materiales puramente promocionales; duplicados; y documentos sin texto completo accesible tras dos intentos razonables de obtención.

3.5. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La búsqueda se realizó entre los meses de junio y septiembre de 2025 en siete fuentes complementarias seleccionadas para garantizar una cobertura amplia: (1) Web of Science (WoS) Core Collection, para la producción internacional indexada; (2) Scopus, para ampliar la cobertura internacional en ciencias sociales; (3) ERIC (Education Resources Information Center), para producción específicamente educativa; (4) Dialnet, principal base de datos hispanoamericana de producción científica en ciencias sociales y humanidades; (5) Google Scholar, utilizada como fuente complementaria por su capacidad para recuperar literatura gris y trabajos en lenguas locales no siempre indexados en bases tradicionales; (6) Teseo, base de datos del Ministerio de Universidades para tesis doctorales defendidas en universidades españolas; y (7) repositorios institucionales de organismos productores de informes (EsadeEcPol, Fundación BBVA, Observatorio Social de la Fundación La Caixa, Instituto Nacional de Evaluación Educativa).

La estrategia combinó descriptores en español e inglés mediante operadores booleanos. La cadena principal en español fue: ("educación en la sombra" OR "clases particulares" OR "tutoría privada" OR "refuerzo escolar privado" OR "academia educativa" OR "clases de refuerzo") AND (España OR español OR ESO OR Bachillerato OR Primaria OR Secundaria). La cadena en inglés: ("shadow education" OR "private tutoring" OR "supplementary tutoring" OR "private supplementary education") AND (Spain OR Spanish). En las bases con interfaces avanzadas (WoS, Scopus, ERIC) los descriptores se buscaron en título, resumen y palabras clave; en Google Scholar se examinaron las primeras 100 entradas relevantes ordenadas por relevancia, dado el carácter ruidoso de esta fuente. La búsqueda se complementó con bola de nieve hacia atrás (referencias de los documentos incluidos) y hacia delante (citas de Runte-Geidel, 2013, y Moreno Olmedilla, 2022, mediante las funciones "cited by" de

RETRACTADO
RETRACTED

WoS y Google Scholar). En febrero de 2026 se realizó una actualización para incorporar el informe *Shadow Education in the Iberian Peninsula* del Observatorio Social de la Fundación La Caixa (Rodríguez y Esteban Villar, 2026), dada su relevancia empírica y metodológica para el campo.

3.6. Proceso de selección de estudios

El proceso de selección se desarrolló en tres fases conforme al diagrama de flujo PRISMA-ScR (Tabla 1). En la fase de identificación, las búsquedas iniciales en las siete fuentes recuperaron un total de 123 registros: Web of Science (n = 17), Scopus (n = 26), ERIC (n = 12), Dialnet (n = 34), Google Scholar (n = 22), Teseo (n = 3) y repositorios institucionales (n = 9). Las técnicas complementarias de bola de nieve aportaron 11 registros adicionales no identificados en las búsquedas previas, y la actualización de febrero de 2026 incorporó un registro adicional procedente del Observatorio Social de la Fundación La Caixa, situando el total en 135 registros identificados. En la fase de cribado, tras la eliminación de 32 duplicados mediante el gestor bibliográfico Zotero y revisión manual cruzada (la coincidencia entre Google Scholar y las bases tradicionales explica la mayor parte de los duplicados), se obtuvieron 103 registros únicos. Estos fueron sometidos a un primer cribado por título y resumen aplicando los criterios de elegibilidad de forma preliminar, lo que condujo a la exclusión de 51 registros, quedando 52 para evaluación de texto completo.

En la fase de elegibilidad, los 52 registros restantes fueron evaluados a texto completo aplicando los criterios de inclusión y exclusión de forma sistemática. Esta fase concluyó con la exclusión de 29 documentos por motivos detallados: 11 por tratamiento tangencial del fenómeno, 7 por falta de análisis específicamente sobre España, 5 por carecer de metodología explícita o proceder de fuentes no académicas, 3 por solapamiento sustantivo con otros documentos del mismo equipo investigador, 2 por imposibilidad de acceso al texto completo y 1 por idioma no contemplado. Finalmente, 23 documentos fueron incluidos en la revisión. Para garantizar la fiabilidad del proceso de selección, los criterios fueron aplicados primero por el autor y posteriormente sometidos a una segunda revisión independiente por un investigador colaborador en los casos dudosos. La concordancia inicial entre revisores, calculada mediante el índice kappa de Cohen, fue de κ = 0,82, considerada sustancial conforme a los criterios de Landis y Koch (1977).

RETRACTADO
RETRACTED

Tabla 1. Diagrama de flujo PRISMA-ScR del proceso de selección de estudios

Fase	Acción	Registros (n)
Identificación	Bases de datos (WoS=17, Scopus=26, ERIC=12, Dialnet=34, Google Scholar=22, Teseo=3, repositorios=9	123
	Snowballing forward y backward	11
	Actualización febrero 2026 (Rodríguez y Esteban Villar, 2026)	1
	Total identificados	**135**
Cribado	Duplicados eliminados	−32
	Registros únicos cribados por título/resumen	103
	Excluidos por título/resumen	−51
Elegibilidad	Documentos evaluados a texto completo	52
	Excluidos: tangencial (11), no España (7), sin metodología (5), solapamiento (3), no accesible (2), idioma (1)	−29
Inclusión	**Documentos incluidos en la síntesis**	**23**

Nota: Diagrama elaborado conforme a las recomendaciones PRISMA-ScR (Tricco *et al.*, 2018).

Fuente. Elaboración propia.

3.7. Extracción de datos, evaluación crítica y síntesis

Los datos de los documentos incluidos se extrajeron mediante un formulario de mapeo (*charting form*) elaborado a priori a partir de las recomendaciones de Peters *et al.* (2020). El formulario contemplaba cuatro bloques: (a) datos bibliográficos; (b) datos sustantivos (objeto, etapa educativa, ámbito territorial, periodo cubierto); (c) datos metodológicos (diseño, fuente de datos, técnicas de análisis, muestra); y (d) datos de contenido (categoría temática, principales hallazgos, marco teórico explícito, limitaciones reconocidas). En consonancia con el carácter iterativo de las *scoping reviews*, el formulario fue ajustado tras la extracción piloto en los primeros cinco documentos para incorporar dos campos adicionales: la presencia de evaluación de efectos causales y la consideración explícita de plataformas digitales.

Aunque la evaluación crítica de la calidad metodológica no es un requisito obligatorio en las *scoping reviews*, Peters *et al.* (2020) recomiendan incorporarla cuando los hallazgos pretenden orientar la investigación y la política. Cada documento fue valorado de forma cualitativa estructurada conforme a tres dimensiones, rigor metodológico, transparencia y solidez teórica, puntuadas como alto, medio o bajo. Esta evaluación no se utilizó como criterio adicional de exclusión, sino como información complementaria para ponderar el peso de cada documento en la síntesis e identificar limitaciones del campo. La síntesis se realizó mediante un análisis temático estructurado conforme a las cinco categorías derivadas de las preguntas específicas, complementado con un análisis transversal que examinó la evolución temporal de la producción, la diversidad metodológica y la presencia de los marcos teóricos identificados en la sección 2.

RETRACTADO
RETRACTED

4. Resultados

4.1. Caracterización general del corpus

La revisión sistemática panorámica permitió identificar un corpus final de 23 documentos publicados entre 2005 y 2026 que cumplen los criterios de elegibilidad establecidos. Este corpus, aunque relativamente reducido en comparación con otros campos consolidados de la sociología de la educación española, ha experimentado un crecimiento notable en el último lustro: el 65% de los documentos incluidos (n = 15) ha sido publicado en el sexenio 2020–2026, frente al 35% (n = 8) correspondiente a los quince años anteriores (2005–2019). Este patrón sugiere una incipiente consolidación del campo, claramente acelerada en los últimos años, con el informe *Shadow Education in the Iberian Peninsula* del Observatorio Social de la Fundación La Caixa (Rodríguez y Esteban Billar, 2026) como contribución más reciente y empíricamente robusta.

La distribución por tipo de publicación muestra una notable diversidad: el 48% corresponde a artículos en revistas con revisión por pares (n = 11), el 26% a informes de organismos institucionales (n = 6), el 9% a capítulos de libro académico (n = 2), el 9% a comunicaciones a congresos publicadas (n = 2) y el 9% restante a tesis doctorales o trabajos de investigación universitaria (n = 2). Esta diversidad confirma que la producción de conocimiento sobre educación en la sombra en España se distribuye desigualmente entre los canales académicos tradicionales y la producción institucional, lo que justifica la decisión metodológica de no restringir la revisión exclusivamente a artículos indexados. En cuanto a las categorías temáticas, casi la totalidad de los documentos abordan la prevalencia y evolución del fenómeno (n = 20; 87%) y/o sus determinantes (n = 18; 78%); las implicaciones para la equidad aparecen en el 74% (n = 17). Sin embargo, los efectos sobre el rendimiento académico apenas son objeto sustantivo en cuatro documentos (17%) y la regulación y políticas públicas en seis (26%). Esta distribución desigual es en sí misma un hallazgo: el campo ha avanzado en la fotografía del fenómeno, pero permanece subdesarrollado en el análisis causal y en la formulación de propuestas regulatorias (Tabla 2).

4.2. Prevalencia y evolución del fenómeno

Los trabajos pioneros de Runte-Geidel (2013, 2014, 2015) explotaron los datos de PISA para ofrecer las primeras estimaciones sistemáticas de la incidencia de las clases particulares en España, situando la cifra en torno al 44% del alumnado de ESO y a España como el segundo país europeo con mayor incidencia tras Grecia. Estos

trabajos sitúan el caso español en el contexto del sur de Europa, una región con patrones específicos asociados a sistemas educativos centralizados, presión competitiva en transiciones críticas y debilidades estructurales del refuerzo público (Runte-Geidel, 2015; Ventura *et al*., 2006).

Contemporáneamente, estudios regionales aportaron perspectivas complementarias. El estudio de la Fundación de Investigaciones Educativas y Sindicales de Asturias, analizado por Álvarez Fernández (2011), reveló cifras aún más elevadas: el 58,9% del alumnado de ESO y Bachillerato recibía clases particulares de refuerzo, principalmente en inglés y matemáticas. Casi la mitad de ellos (49%) declaraba necesitarlas para aprobar, mientras que un 24,5% acudía obligado por sus padres. La asistencia variaba notablemente según la red educativa (71,84% en privados no concertados, 60,13% en concertados, 57,23% en públicos) y según el nivel sociocultural familiar. El estudio de Becerra Traver y Rodrigues da Costa (2014) complementó estos hallazgos analizando el fenómeno en una población rural de Extremadura.

Un salto cualitativo en la medición se produce con los trabajos de Moreno Olmedilla y colaboradores. Moreno Olmedilla (2022) analizó la Encuesta de Presupuestos Familiares, revelando que el gasto en educación en la sombra se triplicó entre 2006 (246M€) y 2017 (732M€), coincidiendo paradójicamente con la Gran Recesión. El estudio posterior de Moreno Olmedilla (2023) y de Moreno y Martínez (2023), incorporando la EGHE 2019/2020, ofreció datos más precisos: gasto total de 1.700M€, participación del 47% del alumnado y gasto medio anual por consumidor en torno a los 270 euros, con notables diferencias por etapas, comunidades autónomas y titularidad.

La aportación más reciente procede del informe *Shadow Education in the Iberian Peninsula* publicado por el Observatorio Social de la Fundación La Caixa en febrero de 2026, dirigido por Juan Carlos Rodríguez (UCM) y Mercedes Esteban Villar (Rodríguez y Esteban Villar, 2026). Basado en una encuesta administrada online a 2.500 padres con hijos de 6 a 18 años escolarizados en etapas no universitarias, ofrece estimaciones especialmente refinadas para 2024: el 25% del alumnado entre 6 y 18 años recibe clases particulares fuera del sistema formal, lo que equivale a aproximadamente 1,4 millones de estudiantes. El gasto medio mensual por alumno se sitúa en 97 euros, con una dedicación media de tres horas semanales, y el mercado total alcanza 148 millones de euros mensuales (1.480M€ anuales). Estas cifras son sustancialmente coherentes con Moreno y Martínez (2023) en cuanto al volumen agregado, si bien la prevalencia es notablemente inferior por la diferente operacionalización: la encuesta del Observatorio adopta una definición restrictiva centrada en clases particulares formales, mientras que la EGHE captura un espectro más amplio que incluye gastos en formación complementaria de carácter diverso. La triangulación de fuentes permite establecer una horquilla razonable: entre el 25% y el 60% del alumnado español participa en alguna modalidad según la operacionalización adoptada, una banda que constituye en sí misma un hallazgo metodológicamente relevante. Conviene subrayar que esta disparidad no indica un error de medición, sino que refleja la ausencia de un consenso terminológico sobre qué actividades computan como educación "en la sombra" (por ejemplo, si deben incluirse las clases de idiomas de carácter no remedial), lo que recomienda explicitar siempre la definición operativa empleada al comparar estimaciones.

El estudio aporta además una desagregación por etapas inédita: la prevalencia es relativamente baja en el primer ciclo de Educación Primaria (13,2%), aumenta progresivamente a lo largo de la escolaridad obligatoria y alcanza su máximo en Bachillerato (35,6%), reflejo de la importancia que las familias atribuyen a esta etapa por su carácter decisivo para las trayectorias formativas posteriores. El inglés concentra la demanda más elevada (52,7%), seguido por matemáticas (40,2%), lengua española (11,5%), física (10,9%) y química (8,4%). La mayoría de las clases tienen lugar en academias (53,3%), siendo la modalidad grupal predominante (cerca del 60%) frente a la individual (25,3%).

RETRACTADO
RETRACTED

4.3. Determinantes de la participación y el gasto

El análisis de los determinantes constituye, junto con el de la prevalencia, el ámbito más desarrollado de la investigación española. Runte-Geidel y Femia (2015) aportaron el primer análisis multivariante de los determinantes de la participación en clases particulares en España, confirmando la asociación significativa entre el uso de tutorización privada y variables como el nivel socioeconómico familiar (índice ESCS), el género del alumnado, el origen migratorio y el tipo de centro. La probabilidad de recibir clases particulares aumenta con el nivel socioeconómico y es mayor entre el alumnado de centros privados y concertados que en los públicos.

El estudio asturiano de Álvarez Fernández (2011) profundizó en la relación entre contexto familiar y acceso a clases particulares: el nivel sociocultural de los padres resulta un predictor más potente que el nivel económico para el éxito escolar, y los apoyos varían según la situación socioeconómica y cultural de las familias, lo que supone un claro déficit del sistema escolar que afecta más a los sectores peor situados.

Los estudios de Moreno y Martínez (2023, 2023b) ofrecen la radiografía más detallada disponible. La participación oscila entre un suelo del 30% en hogares de menores recursos y un techo superior al 60% en los de mayor capacidad económica; el gasto medio de los hogares más ricos triplica el de los más pobres. La composición cualitativa del gasto difiere de manera teóricamente significativa: los hogares pudientes dedican sus recursos a idiomas y artes (función de enriquecimiento), mientras que los modestos se concentran en materias curriculares centrales (función remedial). Esta diferenciación, articulable con la distinción de Bray (2014) entre funciones simbiótica y compensatoria, es crucial: las familias acomodadas no solo invierten más, sino en activos cualitativamente distintos, y más eficaces para la acumulación de capital cultural distintivo (Bourdieu, 1979), que las familias modestas.

El estudio reciente de Rodríguez y Esteban Villar (2026) refina notablemente este análisis al introducir una distinción metodológicamente relevante: aunque la diferencia en la prevalencia entre hogares con dificultades para llegar a fin de mes (23,1%) y hogares con desahogo económico (25,6%) es sorprendentemente moderada, la diferencia en el gasto es sustancialmente mayor: los hogares con más recursos gastan un 18% más. Una proporción significativa de familias económicamente vulnerables también recurre a la tutorización privada, pero el coste de oportunidad es sustancialmente mayor para ellas, ya que con frecuencia implica reducir el presupuesto destinado a otros capítulos del consumo familiar. La principal razón para contratar clases particulares es que el alumno tiene dificultades con la asignatura (28,6%), seguida de la limitada capacidad de las familias para ayudar en casa (24,9%); en alumnado con necesidades educativas especiales o dificultades conductuales la incidencia se eleva hasta el 48,3%. Estos datos sugieren que el recurso a la educación en la sombra opera, en una parte significativa de los casos, como mecanismo compensatorio frente a déficits del sistema formal y/o limitaciones del capital cultural familiar, antes que como estrategia posicional.

RETRACTADO
RETRACTED

4.4. Efectos sobre el rendimiento académico

Los efectos sobre el rendimiento académico constituyen, paradójicamente, la dimensión menos desarrollada en la investigación española. La ausencia de estudios con diseños de inferencia causal impide determinar si el éxito escolar es causado o consecuencia de la tutorización, un dilema de endogeneidad aún no resuelto en el contexto español. La cuestión de si la educación en la sombra produce mejoras mensurables resulta crucial tanto para comprender las motivaciones de las familias como para evaluar las implicaciones del fenómeno en términos de equidad. Si la tutorización privada mejora efectivamente el rendimiento, su distribución desigual amplifica las desigualdades educativas; si no lo hace, su persistencia debe explicarse por motivaciones distintas (presión social, búsqueda de tranquilidad familiar, externalización del acompañamiento).

Sin embargo, los trabajos españoles incluidos no abordan sistemáticamente la cuestión de los efectos causales mediante diseños metodológicamente robustos (variables instrumentales, regresión discontinua, propensity score matching, diferencias en diferencias). Esta laguna ha sido señalada explícitamente como una prioridad para la agenda futura (Moreno Olmedilla, 2023). Los metaanálisis internacionales sugieren que los efectos son heterogéneos y dependen sustancialmente de modalidades, intensidad y contextos (Bray, 2014); replicar esta línea con datos españoles constituye un desafío metodológico de primer orden.

4.5. Implicaciones para la equidad y la reproducción social

La educación en la sombra opera, según se desprende del corpus revisado, como un mecanismo de conversión de capital económico en capital cultural que funciona al margen del sistema educativo formal. Los datos del Observatorio Social de la Fundación La Caixa (2020), recogidos también en Moreno y Martínez (2023b), muestran que un 33% del alumnado con menos capacidad económica acude a clases particulares, en contraste con el 57% del alumnado de perfil alto. Esta brecha de 24 puntos en participación se traduce en diferencias aún mayores cuando se considera el gasto agregado y la composición cualitativa del gasto. Las desigualdades

socioeconómicas se traducen en una brecha de hasta 82 puntos PISA en rendimiento académico entre estudiantes de hogares con alta y baja capacidad económica.

Desde una perspectiva bourdieusiana, estos patrones expresan estrategias diferenciadas de acumulación de capital cultural. Las clases medias y altas utilizan la educación en la sombra para asegurar el éxito escolar y dotar a sus hijos de competencias distintivas: dominio temprano de idiomas extranjeros, exposición a actividades artísticas, preparación específica para pruebas de acceso a centros y carreras selectivas. Las clases populares recurren a las clases particulares como estrategia defensiva para evitar el fracaso escolar, pero carecen de los recursos para acceder a las modalidades de enriquecimiento. Esta diferenciación funcional, enriquecimiento versus compensación, amplifica el efecto desigualador del fenómeno y lo convierte en un objeto privilegiado para el análisis de la reproducción social contemporánea.

El estudio de Rodríguez y Esteban Villar (2026) introduce una dimensión analítica especialmente relevante: el coste de oportunidad de la inversión educativa. Aunque el porcentaje de hogares con dificultades económicas que recurren a clases particulares es significativo (23,1%), el esfuerzo financiero relativo es muy superior al que afrontan los hogares acomodados. La consecuencia analítica es importante: el efecto desigualador del fenómeno opera no solo a través del acceso (quién participa) sino también a través del esfuerzo relativo (qué proporción de los recursos del hogar consume) y de la composición cualitativa del gasto (en qué se invierte). Esta triple dimensión, acceso, esfuerzo y composición, ofrece un marco analítico más sofisticado que la mera comparación de tasas de participación.

4.6. Regulación y políticas públicas

A diferencia de otros países donde la educación en la sombra ha suscitado debates regulatorios intensos, Corea del Sur con sus reformas para limitar las *hagwon*, China con la reforma del doble alivio (Double Reduction) de 2021, en España el fenómeno ha permanecido prácticamente ausente de la agenda política educativa. Como señalan Moreno y Martínez (2023), España carece de una política pública coherente de refuerzo educativo que pueda moderar la demanda de tutorización privada, y los programas existentes (PROA+, refuerzo en centros singulares) tienen un alcance limitado y una trayectoria discontinua sometida a vaivenes presupuestarios.

El análisis de Maroy (2008) sobre la regulación de los mercados educativos resulta pertinente: propone una meta-regulación que coordine las diferentes instancias reguladoras y establezca reglas comunes para limitar la segregación. Pedró (2011) aportó, en una fecha temprana, una valiosa comparación internacional de políticas de apoyo y refuerzo educativo. Moreno y Martínez (2023) han formulado recomendaciones específicas: mejorar el sistema de información estadística, evitar políticas que amplifiquen la demanda (como desgravaciones fiscales por gastos educativos privados), fortalecer los programas de refuerzo público y aumentar la confianza en las escuelas como vía indirecta para moderar la demanda privada.

RETRACTADO
RETRACTED

Tabla 2. Documentos incluidos en la revisión PRISMA-ScR (n = 23)

Autor(es)	Año	Tipo	Fuente	Categoría/s	Hallazgos clave
Álvarez Fernández, M. V.	2011	Comunicación	ANPAE / FIES-Asturias	Prevalencia; Determinantes; Equidad	58,9% alumnado secundaria con clases particulares; 49% para aprobar; estratificación por nivel sociocultural
Becerra Traver y Rodrigues da Costa	2014	Artículo	Campo abierto, 33(2)	Prevalencia; Determinantes	Estudio empírico en población rural de Extremadura; motivaciones y patrones de uso
Bray, M.	2021	Artículo	ECNU Review of Education, 4(3)	Comparativo; Políticas	Sitúa España en el contexto europeo; identifica dinámicas comunes y singulares
Hajar y Karakus	2022	Artículo	Asia Pacific Education Review, 23(2)	Bibliométrico; Comparativo	Mapeo bibliométrico global; lagunas en la producción del sur de Europa, incluida España
Moreno Olmedilla, J. M.	2022	Policy Brief	EsadeEcPol 28	Prevalencia; Evolución	Triplicación del gasto 2006-2017 (246M€ → 732M€); demanda inelástica

Continuación Tabla 2

Moreno Olmedilla, J. M.	2023	Artículo	Rev. Esp. Educ. Comp., 42	Prevalencia; Evolución	47% participación; suelo 30% – techo 60%; modelo explicativo de la demanda
Moreno y Martínez	2023	Policy Brief	EsadeEcPol 35	Prevalencia; Políticas	1.700M€ gasto total; 270€/alumno consumidor; 46% idiomas; diferencias por Comunidades Autónomas
Moreno y Martínez	2023b	Informe	Observatorio Social Fundación "la Caixa"	Determinantes; Equidad	33% vs. 57% participación por quintil; diferencias cualitativas de uso
Mula Falcón et al.	2022	Capítulo	Educando en el siglo XXI	Teórico; Contextual	Contextualización del fenómeno en España; primer marco conceptual adaptado
Observatorio Social F. La Caixa	2020	Informe	El Observatorio Social	Equidad	Brecha de 82 puntos PISA por nivel socioeconómico
Pedró, F.	2012	Artículo	Rev. Educación, extra.	Políticas	Comparación internacional de políticas de apoyo y refuerzo educativo
Rodríguez y Esteban Villar	2026	Informe	Observatorio Social Fundación "la Caixa"	Prevalencia; Determinantes; Equidad	Encuesta a 2.500 padres (2024); 25% prevalencia, 1.480M€ mercado anual; 18% más gasto en hogares acomodados
Runte-Geidel, A.	2013	Artículo	Rev. Esp. Educ. Comp., 21	Prevalencia	4% alumnado ESO recibe clases particulares; España segundo país europeo
Runte-Geidel, A.	2014	Artículo	Rev. Iberoam. Educ., 64(2)	Determinantes; Equidad	Diferencias por nivel socioeconómico, género, origen migratorio y tipo de centro
Runte-Geidel, A.	2015	Artículo	Rev. Esp. Educ. Comp., 25	Equidad; Comparativo	Patrones del sur de Europa; implicaciones para la equidad; necesidad de regulación
Runte-Geidel y Femia	2015	Artículo	European Education, 47(3)	Determinantes; Equidad	Primer análisis multivariante en España; confirma estratificación socioeconómica
Ventura et al.	2006	Artículo	Profesorado, 10(2)	Teórico; Comparativo	Marco comparativo y contextualización europea del fenómeno
Zhang y Bray	2020	Artículo	European Journal of Education, 55(3)	Teórico; Comparativo	Tipologías de modalidades; agenda comparativa internacional

Nota: Se omiten cinco trabajos secundarios incluidos para análisis transversal sobre marcos teóricos y contextualización metodológica. La actualización de febrero de 2026 incorporó el informe de Rodríguez y Esteban Villar (2026) por su relevancia empírica.

Fuente. Elaboración propia conforme al protocolo PRISMA-ScR

RETRACTED
RETRACTED

5. Discusión: luces, sombras y ángulos ciegos de la investigación española

5.1. Fortalezas del campo

La sistematización metodológica que ha permitido la presente revisión PRISMA-ScR pone de manifiesto un conjunto identificable de fortalezas en la investigación española sobre educación en la sombra. La primera y principal es haber establecido una base empírica sólida sobre la extensión y características del fenómeno: los trabajos pioneros de Runte-Geidel, los posteriores de Moreno Olmedilla y colaboradores y, recientemente, el informe del Observatorio Social de la Fundación La Caixa (Rodríguez y Esteban Villar, 2026), han conseguido visibilizar un mercado que operaba en la penumbra estadística. La triangulación entre fuentes con distintas metodologías, encuestas de gasto familiar, datos PISA, encuestas específicas a padres, permite identificar márgenes de error y limitaciones de cada aproximación, enriqueciendo el conocimiento del fenómeno.

Una segunda fortaleza es la atención sostenida a las implicaciones del fenómeno para la equidad educativa. La práctica totalidad de los documentos contextualizan los hallazgos cuantitativos en el marco más amplio de las desigualdades educativas y sociales, conectando la investigación con preocupaciones centrales de la sociología de la educación española sobre reproducción social y justicia educativa. Puestos en diálogo con

la evidencia internacional, estos patrones de estratificación social coinciden con los descritos por Bray (2021) para el conjunto europeo y sitúan a España entre los países del sur de Europa con mayor prevalencia. Cabe destacar también la emergencia de estudios regionales y locales, Álvarez Fernández (2011) en Asturias, Becerra Traver y Rodrigues da Costa (2014) en Extremadura, que aportan perspectivas territoriales complementarias y revelan la heterogeneidad del fenómeno según contextos.

5.2. Debilidades y vacíos

Junto a estas fortalezas, la investigación española presenta debilidades significativas. Predominan los análisis descriptivos sin avanzar hacia análisis explicativos más ambiciosos: la pregunta de por qué unas familias recurren a la educación en la sombra y otras no, más allá de la constatación de patrones socioeconómicos, sigue siendo abordada con mecanismos teóricos importados aplicados al caso español sin elaboración específica. La ausencia de evidencia sobre efectos causales es particularmente grave: solo cuatro de los 23 documentos incluidos abordan sustantivamente esta dimensión, y ninguno mediante diseños metodológicamente robustos para la inferencia causal.

La dependencia de fuentes secundarias no diseñadas específicamente para estudiar la educación en la sombra impone limitaciones evidentes. PISA, la EPF y la EGH contienen información valiosa, pero capturan solo parcialmente la complejidad del fenómeno: no permiten distinguir bien entre modalidades (presencial/online, individual/grupal), no recogen sistemáticamente intensidades ni tipos de proveedor. Es también escasa la investigación cualitativa que explore las perspectivas de los actores implicados: apenas se sabe nada, desde una perspectiva sistemática, sobre cómo viven las familias la decisión de contratar clases particulares, qué expectativas y emociones se asocian a esta inversión, o cómo se relacionan los profesores del sistema formal con esta industria sumergida que en parte les emplea como segundos trabajos.

La revisión revela áreas temáticas que han recibido escasa o nula atención y constituyen vacíos prioritarios: el lado de la oferta (estructura del mercado, condiciones laborales de los tutores, plataformas digitales como Classgap, Tusclasesparticulares, Superprof o YoStudent); la heterogeneidad del fenómeno según modalidades; las variaciones territoriales entre comunidades autónomas; la educación en la sombra digital, particularmente acelerada tras la pandemia; la perspectiva longitudinal sobre trayectorias de uso; y las voces de los actores en su pluralidad.

5.3. La educación en la sombra como analizador de dinámicas más amplias

Más allá del balance interno del campo, la educación en la sombra puede conceptualizarse como un analizador de dinámicas más amplias del sistema educativo español. Su estudio ilumina cuatro procesos que trascienden el fenómeno específico: los límites del modelo meritocrático que, como señala Darder (2025), funciona como ideología dominante que oculta las desigualdades estructurales al tiempo que legitima el privilegio; el avance de la parentocracia (Brown, 1990) en un sistema formalmente igualitario; la crisis de confianza en la escuela pública, que se manifiesta en la voluntad creciente de las familias de complementar (o suplir) la enseñanza formal; y una forma de privatización encubierta que opera por la vía de la demanda, a diferencia de la privatización por la vía de la oferta (conciertos, cheque escolar) que ha concentrado tradicionalmente la atención investigadora.

Las familias, al trasladar recursos del ámbito doméstico al mercado educativo, incrementan el peso del gasto privado en el conjunto del sistema en una privatización silenciosa y difícil de revertir. El elevado porcentaje de alumnado que necesita clases particulares para aprobar (Álvarez Fernández, 2011) supone un déficit del propio sistema escolar: algo falla si para superar la barrera del aprobado la mayoría necesita apoyos que la escuela no proporciona en sus clases ordinarias.

5.4. Una reflexión metainvestigativa: ¿por qué tan poca investigación?

La escasez de investigación sobre educación en la sombra en España, llamativa frente a la magnitud del fenómeno, admite varias explicaciones complementarias. Una primera remite a su invisibilidad estructural: opera fuera de los espacios privilegiados por la sociología de la educación, escuela, aula, sistema formal, en

RETRACTADO
RETRACTED

domicilios, academias dispersas y plataformas digitales que no generan registros administrativos ni aparecen en las estadísticas oficiales con el detalle requerido.

Una segunda explicación remite a inercias temáticas: la sociología de la educación española se ha orientado históricamente al análisis crítico del sistema público (recortes, conciertos, segregación), mientras que la educación en la sombra representa una privatización difusa e individualizada, protagonizada por las propias familias, incluidas las de los académicos. Las dificultades metodológicas (datos inexistentes o de difícil obtención) y un factor de naturalización cultural, las clases particulares forman parte del paisaje educativo desde hace décadas, completan el cuadro.

6. Conclusiones y agenda de investigación

La revisión sistemática panorámica realizada conforme al protocolo PRISMA-ScR permite formular cuatro conclusiones principales. Primera, la educación en la sombra constituye en España un fenómeno de magnitud considerable y crecimiento sostenido: las estimaciones de prevalencia oscilan entre el 25% y el 60% del alumnado dependiendo de la operacionalización adoptada, y el gasto agregado se sitúa entre 1.480 y 1.700 millones de euros anuales (Moreno y Martínez, 2023; Rodríguez y Esteban Villa, 2026). Segunda, la participación y el gasto están fuertemente estratificados por clase social, con diferencias cuantitativas (los hogares con mayores recursos gastan hasta cinco veces más por alumno y un 14% más en gasto medio) y cualitativas (predominio de funciones de enriquecimiento en hogares acomodados frente a funciones remediales en hogares modestos), siendo además el coste de oportunidad sustancialmente mayor para las familias de menos recursos. Tercera, la investigación española ha conseguido visibilizar el fenómeno y producir una primera fotografía descriptiva razonablemente robusta, pero presenta limitaciones significativas: predominio de análisis descriptivos, ausencia de evidencia rigurosa sobre efectos causales, escasa investigación cualitativa, escasa atención al lado de la oferta y al fenómeno digital, y desarrollo teórico subordinado a marcos importados. Cuarta, la educación en la sombra permanece prácticamente ausente de la agenda política educativa española, a diferencia de lo que ha ocurrido en otros sistemas educativos comparables.

RETRACTADO
RETRACTED

6.1. Recomendaciones para la política educativa

De los hallazgos cabe derivar cuatro orientaciones para la política educativa. Primera, incorporar indicadores específicos de educación en la sombra al sistema estatal de indicadores de la educación que permitan un seguimiento longitudinal. Segunda, fortalecer el refuerzo educativo público expandiendo programas como PROA+, reduciendo ratios y reforzando los recursos de apoyo en los centros. Tercera, evitar políticas que amplifiquen la demanda, como las desgravaciones fiscales por gastos educativos privados, que beneficiarían desproporcionadamente a las familias que ya son sus principales consumidoras. Cuarta, siguiendo las propuestas de meta-regulación de Maroy (2008), coordinar las distintas instancias reguladoras, educativas, fiscales, de consumo, laborales, para limitar los efectos segregadores del mercado y abordar zonas grises como la informalidad fiscal o las condiciones laborales de los tutores.

6.2. Una agenda de investigación articulada

La revisión permite identificar prioridades para la investigación futura articuladas en cinco ejes complementarios. El primero, y más urgente, es generar evidencia rigurosa sobre efectos causales mediante diseños que aborden los problemas de endogeneidad: variables instrumentales, regresión discontinua, *propensity score matching* o diferencias en diferencias deben aplicarse con datos españoles para superar el predominio actual de los análisis correlacionales. El segundo eje consiste en complementar la evidencia cuantitativa con estudios cualitativos sistemáticos que exploren las perspectivas de los actores: familias, estudiantes, tutores, profesorado del sistema formal. El tercero requiere estudios sobre la estructura del mercado de tutorización privada, incluyendo modelos de negocio, condiciones laborales y, especialmente, el impacto de las plataformas digitales (Classgap, Tusclasesparticulares, Superprof, GoStudent), cuya consolidación tras la pandemia ha transformado

las modalidades de prestación. El cuarto eje atiende a las variaciones territoriales: España es un Estado descentralizado en materia educativa, con políticas autonómicas diferenciadas que merecen análisis comparados. El quinto, finalmente, llama a un mayor esfuerzo de elaboración conceptual que articule modelos explicativos propios, integrando las perspectivas críticas sobre meritocracia y reproducción social (Darder, 2025) con las particularidades del sistema educativo español.

6.3. Coda: la sombra que estratifica

En apenas dos décadas, la educación en la sombra ha pasado en España de fenómeno marginal a realidad que afecta a entre una cuarta parte y la mitad del alumnado. Al distribuir según la capacidad de pago un recurso, el apoyo educativo complementario, que condiciona las trayectorias escolares, configura un sistema paralelo de estratificación que erosiona la igualdad de oportunidades que el sistema formal proclama. Reconocer este mecanismo es el primer paso para un debate público informado y para trabajar en políticas que moderen su función reproductora; solo así la educación dejará de operar en la sombra de la meritocracia para hacerlo a la luz de un compromiso colectivo con la justicia educativa.

RETRACTADO
RETRACTED

Referencias

Álvarez Fernández, M. V. (2011). Contexto familiar y equidad en la Educación Secundaria Obligatoria. Comunicación presentada en el XXV Simposio Brasileiro y II Congresso Ibero-americano de Política e Administração da Educação, ANPAE. *Cuadernos FIES Asturias*, 11, 1–13.

Arksey, H., & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology, 8*(1), 19–32. https://doi.org/10.1080/1364557032000119616

Becerra Traver, M. T., y Rodrigues da Costa, J. (2014). Clases particulares en alumnos de Educación Secundaria y Bachillerato. Estudio en una población rural de Extremadura. *Campo abierto: Revista de Educación, 33*(2), 83–96.

Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Minuit.

Bourdieu, P., y Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Minuit.

Bray, M. (1999). *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO-IIEP.

Bray, M. (2014). The impact of shadow education on student academic achievement: Why the research is inconclusive and what can be done about it. *Asia Pacific Education Review, 15*(3), 381–389. https://doi.org/10.1007/s12564-014-9326-9

Bray, M. (2021). Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education, 4*(3), 442–457. https://doi.org/10.1177/2096531119890142

Brown, P. (1990). The 'third wave': Education and the ideology of parentocracy. *British Journal of Sociology of Education, 11*(1), 65–85. https://doi.org/10.1080/0142569900110105

Darder, A. (2025). Desvelando el mito de la meritocracia: ¿Qué hacer? *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 14*(2). https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.2.003

Hajar, A., y Karakus, M. (2022). A bibliometric mapping of shadow education research: Achievements, limitations, and the future. *Asia Pacific Education Review, 23*(2), 341–359. https://doi.org/10.1007/s12564-022-09759-4

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. Biometrics, 33(1), 159–174. https://doi.org/10.2307/2529310

Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 12*(2), 9–19.

Moreno Olmedilla, J. M. (2022). *Educación en la sombra en España: cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad (EsadeEcPol Policy Brief 28)*. EsadeEcPol.

Moreno Olmedilla, J. M. (2023). La educación en la sombra en España (2006-2021): de la Gran Recesión a la postpandemia. *Revista Española de Educación Comparada, 42*, 63–87. https://doi.org/10.5944/reec.42.2023.35994

Moreno, J. M., y Martínez, A. (2023). *Educación en la sombra en España: una radiografía del mercado de clases particulares por etapa escolar, capacidad económica de los hogares, titularidad de centro y comunidad autónoma (EsadeEcPol Policy Brief 35).* EsadeEcPol.

Moreno, J. M., y Martínez, A. (2023b). *Clases particulares y desigualdad económica en España*. El Observatorio Social de la Fundación "la Caixa". https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/clases-particulares-y-desigualdad-economica-en-espana

Mula Falcón, J., Cruz González, C., Neto Mendes, A. A., y Lucena Rodríguez, C. (2022). Las clases particulares en el contexto español. En G. Román Etxebarrieta, M. Orcasitas Vicandi, O. Leonet Sieso, y E. Pérez Izaguirre (Coords.), *Educando en el siglo XXI: El rol de la innovación y de las nuevas tecnologías en los procesos de aprendizaje* (pp. 83–98). Dykinson.

Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., y Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology, 18*(1), 143. https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x

Observatorio Social de la Fundación la Caixa. (2020*). Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico en España.* El Observatorio Social.

Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., *et al.* (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. https://doi.org/10.1136/bmj.n71

Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo. Evidencias internacionales. *Revista de Educación*, número extraordinario, 22–45. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-205

Peters, M. D. J., Marnie, C., Tricco, A. C., Pollock, D., Munn, Z., Alexander, L., McInerney, P., Godfrey, C. M., y Khalil, H. (2020). Updated methodological guidance for the conduct of scoping reviews. *JBI Evidence Synthesis, 18*(10), 2119–2126. https://doi.org/10.11124/JBIES-20-00167

Rodríguez, J. C., y Esteban Villar, M. (2026). *Shadow education in the Iberian Peninsula. Observatorio Social de la Fundación "la Caixa"*. https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/en/-/shadow-education-iberian-peninsula

Runte-Geidel, A. (2013). La incidencia de las clases particulares en España a través de los datos de PISA. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 249–282. https://doi.org/10.5944/reec.21.2013.7622

Runte-Geidel, A. (2014). Clases particulares en España: implicaciones en las desigualdades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación, 64*(2), 1-15. https://doi.org/10.35362/rie642367

Runte-Geidel, A. (2015). La educación a la sombra en países del sur de Europa y sus implicaciones sobre la equidad. *Revista Española de Educación Comparada, 25*, 167–182. https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14789

Runte-Geidel, A., y Femia, P. (2015). Shadow education in Spain: Examining social inequalities through the analysis of PISA results. *European Education, 47*(3), 244–258. https://doi.org/10.1080/10564934.2015.1065392

Sandel, M. J. (2020). *The tyranny of merit: What's become of the common good?* Farrar, Straus and Giroux.

Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M. D. J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E. A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garritty, C., … Straus, S. E. (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine, 169*(7), 467–473. https://doi.org/10.7326/M18-0850

Ventura, A., Neto-Mendes, A., Costa, J. A., y Azevedo, S. (2006). El fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela visto a través de un análisis comparado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 10(*2), 1–19.

Zhang, W., y Bray, M. (2020). Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education, 55*(3), 322–341. https://doi.org/10.1111/ejed.12413

RETRACTADO
RETRACTED

Breve CV del autor

Jesús Gutiérrez Villalta es doctor en Ciencia Política por la Universidad Complutense de Madrid y Profesor Ayudante Doctor en Sociología de la Educación en la UCLM. Es miembro del grupo de investigación GEESA (Grupo de Etnografía y Estudios Sociales Aplicados), y participa en el proyecto "Programa de educación emocional Dulcinea para alumnado de Educación Primaria: Mejora del ajuste psicosocial y la salud mental" (Proyecto PID2023-151679OB-I00) financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Cuenta con más de veinte años de experiencia en la gestión, análisis, ejecución y evaluación de políticas públicas, investigación social y comunicación pública. Sus líneas de investigación se centran en el ámbito de los nuevos derechos sociales, la desigualdad en educación, la participación social y la sociología política.

Conflicto de intereses

El autor declar no tener posibles conflictos de intereses con respecto a la investigación, autoría y/o publicación de este artículo.

RETRACTADO
RETRACTED