

## AUTORES

**Lucas Gortazar**, Director  
adjunto de EsadeEcPol

**Juan Manuel Moreno**,  
Catedrático de Didáctica  
y Organización Escolar  
(UNED), Senior Fellow de  
EsadeEcPol

Línea de investigación:

Educación

Dirigida por Lucas  
Gortazar

# El mercado de las clases particulares en España entre 2020 y 2024: la nueva geografía social, territorial y lingüística de la Educación en la Sombra

## EsadeEcPol Insight Junio 2026

### RESUMEN EJECUTIVO

Este informe analiza el estado de la Educación en la Sombra (EeS) en España con la última oleada disponible de la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE 2023/24) del INE y la compara con la oleada inmediatamente anterior disponible (2019/20), analizada de forma pormenorizada en el informe de Moreno y Martínez (2023) de EsadeEcPol.

Encontramos que **el gasto agregado en clases particulares en 2023/24 fue de 2.782M de euros, con casi la mitad de los estudiantes recibiendo clases**. Si comparamos con 2019/20:

- En gasto agregado, esto supone una subida del 65% nominal y del 38% en euros reales (descontando la inflación del 19%) desde los 1.691M medidos en 2019/20.
- Buena parte de ese crecimiento se puede explicar porque, durante el curso 2019/20, la pandemia contrajo temporalmente el consumo: en 2019/20 los hogares pagaron clases particulares durante 5,5–6 meses de media, frente a los casi 9 meses de 2023/24. Esta diferencia de 3 meses coincide con la duración del confinamiento de 2020, y con el incremento en gasto en euros reales.
- La participación se mantiene estable entre 2019-2020 y 2023-2024, reforzando la idea de continuidad: el 47 % de hogares con escolares consume clases particulares. Ahora bien: esta aparente estabilidad esconde una importante heterogeneidad por etapa escolar, nivel de renta del hogar, así como por comunidad autónoma.

Aunque el incremento agregado del gasto se explique esencialmente por el rebote post-pandemia, lo cierto es que varía sustancialmente por etapa, destino, nivel de renta, origen o CCAA. Lo mismo ocurre con las diferencias en participación en el mercado de EeS, dado que un hogar cuenta como participante del mercado independientemente de la cantidad de meses en los que consuma clases particulares. Observando estas evoluciones heterogéneas, hallamos que:

- La Primaria emerge como la etapa con mayor crecimiento de EeS, con un aumento del 56% en euros reales por alumno respecto a 2019/20 y de 4 puntos porcentuales en la proporción de familias que gasta, mientras que la ESO y el Bachillerato crecen un 19% y un 24% respectivamente en términos reales, en parte debido a una caída de 5 puntos porcentuales en la participación en EeS en ambas etapas.

- El gasto en idiomas y enseñanzas artísticas es el que más crece, ambos por encima de lo que sería explicable simplemente por meses añadidos respecto al año de pandemia. Los idiomas son hoy, de lejos, la partida de EeS que acumula mayor gasto y la que explica buena parte del crecimiento en consumo total de EeS.
- Por quintil de gasto total (una aproximación a la renta) del hogar, el gasto se concentra en las familias de mayor poder adquisitivo, pero crece fundamentalmente en los dos quintiles más bajos de renta (+65% y +51%); también, pero menos, en el más alto (+35%); mientras, se mantiene plano o moderado en los otros dos.
- En cuanto a la distribución de EeS por CCAA, el País Vasco es la comunidad con mayor participación en EeS (61% de las familias) y también con el mayor gasto medio por alumno (adelantando a Madrid en esta variable), debido sobre todo al aumento del gasto en idiomas. También crece significativamente la participación en Castilla y León, Cataluña y Castilla la Mancha, mientras que las CCAA de menor tamaño poblacional ven reducida su participación en EeS.
- Por su parte, las familias de alumnado inmigrante aumentan fuertemente su gasto en EeS, fundamentalmente debido a los idiomas: +60% frente a un +40% entre las nativas.

Los resultados permiten comprender cómo el centro de gravedad de la EeS se está desplazando hacia etapas educativas más tempranas y hacia el gasto en ampliar las oportunidades de aprender (idiomas, arte y tecnología) más que al refuerzo y apoyo de las materias curriculares básicas. Sin embargo, el aumento del gasto en idiomas y su concentración en CCAA bilingües con lengua co-oficial que vehicula buena parte de los aprendizajes (así como el mayor consumo de EeS en idiomas de los hogares inmigrantes) indican que una parte no menor de esa demanda surge de la necesidad de apoyo y refuerzo al alumnado de primaria para progresar académicamente en una lengua vehicular de instrucción que no es la del hogar.

La EeS ya no es tan solo la sombra del currículo escolar. Es una economía que discurre en paralelo al sistema educativo, con sus propias lógicas de demanda, sus propias desigualdades y funciones, entre las que es cada vez más difícil distinguir entre refuerzo y ampliación. Comprender esta complejidad es el primer paso para diseñar políticas que superen la constatación del fenómeno y aborden las razones por las que casi la mitad de las familias españolas consideran imprescindible recurrir a las clases particulares. Los datos de la EGHE 23/24 permiten afirmar que su mercado no es homogéneo ni responde a una dinámica única. Es más bien heterogéneo, territorialmente diverso, compuesto por demandas con lógicas distintas que requieren respuestas distintas. Tratarlo como un fenómeno unitario, sea para regularlo globalmente o para invertir indiscriminadamente en reducirlo, sería garantía, de un fracaso de política educativa.

# I. Introducción: otra vuelta de tuerca a la Educación en la Sombra en España

En enero de 2023 se publicó la segunda entrega de la serie de EsadeEcPol sobre la Educación en la Sombra en España (Moreno y Martínez, 2023). Aquel informe, basado en los datos de la Encuesta de Gasto de los Hogares en Educación (EGHE) del Instituto Nacional de Estadística (INE) correspondiente al curso 2019/2020, daba cuenta de un mercado de clases particulares en el que participaba el 47 por ciento de los estudiantes de la enseñanza no universitaria y que suponía un total de 1.691 millones de euros al año en las etapas que van desde el segundo ciclo de educación infantil a Bachillerato. La fusión de la EGHE con la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) permitió por primera vez desagregar ese gasto por etapa educativa, titularidad de centro, quintil de gasto del hogar y comunidad autónoma, ofreciendo una radiografía sin precedentes del mercado de las clases particulares o educación en la sombra (EeS) en nuestro país. Para una explicación detallada del proceso, ver el Anexo Metodológico, pero conviene detenerse un momento en esta estrategia analítica, pues vertebraba todo el informe. La EGHE pregunta a los hogares cuánto gastan en clases particulares durante todo el año. Sin embargo, recoge información insuficiente sobre quiénes son esos hogares; la EPF, en cambio, ofrece un retrato económico detallado del hogar, pero no captura bien el gasto en EeS. Como la muestra de la EGHE procede de hogares que el año anterior habían participado en la EPF, ambas encuestas pueden enlazarse: a cada hogar de la EGHE se le imputan su nivel de renta, el nivel educativo de los progenitores y su comunidad autónoma. Es esa fusión la que hace posible desagregar el gasto en EeS por etapa, titularidad, renta y territorio.

En el primer informe de la serie (Moreno, 2022), la conclusión fue que la Educación en la Sombra se comportaba cada vez más como un bien de primera necesidad para muchos hogares españoles: había sobrevivido a la Gran Recesión no solo sin encogerse, sino triplicando su tamaño entre 2006 y 2017. Quedó entonces una importante pregunta abierta: el rebote postpandemia de 2021 observado con datos de la EPF era modesto y el gasto no alcanzaba siquiera los niveles de 2016 recogidos por la EPF (siempre dentro de la serie anual de la EPF). La nueva ola de la EGHE, correspondiente al curso 2023/2024, y que podemos emplear por primera vez en el presente informe, clarifica y confirma aquella conclusión mostrando que la pandemia contrajo solo temporalmente el mercado de clases particulares y que el consumo en 2023/24 es muy superior a lo observado en 2019/20. A la luz de esto, el presente análisis es imprescindible para dimensionar adecuadamente este mercado en un contexto posterior a 2020.

Los datos de la EGHE para el curso 2023/2024 muestran un tamaño del mercado de clases particulares en las etapas analizadas de 2.782 millones de euros, muy por encima de los 1.691 millones en el curso 2019/20. Como veremos, este importante aumento no se debe a que haya más estudiantes recibiendo clases, sino sobre todo a una mayor frecuencia de gasto a lo largo del curso escolar por parte de los hogares y, en menor medida, a un mayor gasto mensual por

hogar. Fruto del confinamiento provocado por la pandemia de la COVID-19 entre marzo y junio de 2020, muchos hogares dejaron de gastar en clases particulares. De acuerdo con la información facilitada por el INE a petición de los autores, la recogida de datos de la EGHE de 2020 se realizó mayoritariamente durante los meses del confinamiento, lo que permitió a los hogares responder con precisión acerca de su gasto mensual para cada uno de los meses del curso, toda vez que ya eran conscientes del shock provocado por la pandemia. Así, los datos del curso 2019/20 son precisos y fiables; estaban condicionados por el efecto de la pandemia, pero no sesgados: según las informaciones del INE (corroboradas con los microdatos de la encuesta), en el curso 2019/20, la media de meses de consumo de clases particulares por alumno fue de 5,5 a 6 meses; sumando la duración del confinamiento (3 a 3,5 meses), se obtienen los 9 meses habituales de curso, un dato parejo al observado en 2023/24.

Esto explica casi en su totalidad el hecho de que el gasto medio anual en clases particulares por alumno haya pasado de 229 a 308 euros (en euros constantes de 2020), lo que supone un crecimiento del 35 por ciento real, esto es, descontando la inflación (un 19 por ciento entre 2020 y 2024). Si medimos en euros corrientes, el crecimiento es del 60 por ciento (de 229 a 367 euros)<sup>1</sup>. El dato esencial es que, en moneda constante, el mercado ha crecido casi un tercio en tan solo cuatro años, atribuible sobre todo a que el punto de partida estuvo condicionado a la baja por los meses de confinamiento en 2020. Sin embargo, la proporción de estudiantes que recibe clases particulares —lo que podríamos llamar la tasa de participación en el mercado— es prácticamente idéntica: 47,0 por ciento en 2019/20 y 46,8 por ciento en 2023/24. El mercado crece en volumen de gasto, pero no se ensancha en tamaño de población. ¿Cabe deducir entonces que hay un techo natural cercano al 50 por ciento del total de la demanda potencial? Si es así, ¿qué puede explicar que algo más de la mitad de la población opte por mantenerse al margen cuando la otra mitad intensifica el gasto? ¿Dónde está la clave? Para responder vale la pena explorar la variación en nivel de renta, materia o territorio.

Otro hallazgo importante está relacionado con la categorización del gasto en EeS según las dos funciones que son moneda común en la literatura de investigación sobre EeS (Bray, 1999 y 2025): refuerzo (apoyo en las materias con las que el estudiante tiene dificultades e incluso riesgo de fracaso y repetición de curso) y ampliación (enriquecimiento en materias no centrales del currículum escolar o incluso más allá, orientado a aumentar la oportunidad de aprender y la competitividad de los estudiantes en el sistema educativo y luego en el mercado laboral). En el informe de Moreno y Martínez (2023) se asumía que el gasto en clases particulares de idiomas podía atribuirse a la función de ampliación y enriquecimiento. Aquí revisamos esa conclusión a la luz de un fenómeno no explorado entonces: una parte creciente del gasto en idiomas no es en realidad ampliación (aprender inglés como inversión competitiva), sino refuerzo de la lengua vehicular de instrucción (apoyo para seguir el currículum en euskera, catalán o inglés cuando esa lengua no es la del hogar), notablemente en

---

<sup>1</sup> En los años 2022 y 2023, los efectos de la postpandemia coincidieron con las dificultades en las cadenas de suministro y con el impacto de la invasión de Ucrania (que llevó a una crisis energética), todo lo cual causó importantes subidas de precios.

las comunidades con programas bilingües o de inmersión lingüística en lenguas co-oficiales o en inglés, así como por alumnado de origen extranjero. El resultado es que la frontera entre las funciones de refuerzo y de ampliación no está tan claramente delimitada como creíamos.

## II. La EGHE para medir EeS y la excepcionalidad del curso 2019/20

Precisamente por lo ocurrido en 2019/20, el enfoque de la EGHE para medir la EeS ofrece una foto muy completa del fenómeno. La encuesta pregunta de forma específica por el gasto en distintas actividades de EeS para cada mes del curso escolar. Pregunta además por el gasto medio mensual durante los meses declarados, lo que permite estimar el gasto total en EeS multiplicando el gasto medio mensual por el número de meses declarados. Esto tiene tres virtudes técnicas: (i) permite estimar el gasto con precisión; (ii) da cuenta de lo ocurrido a lo largo del curso escolar (un periodo de tiempo razonable para el análisis, en tanto en cuanto la EeS es paralela a la educación formal) y; (iii) incluye a cualquier alumno que haya participado en EeS, por pequeña que sea dicha participación. En comparación con esta aproximación, las encuestas que se ciñen a preguntar si el gasto lo hace en el momento de la encuesta tienden a infraestimar de forma sistemática el fenómeno. Y, por el contrario, preguntando tan solo si el alumno ha recibido clases particulares en algún momento de los últimos años, se tendería a sobreestimar el fenómeno<sup>2</sup>.

Al disponer de datos sobre el número de meses de media en que los alumnos reciben clases particulares, puede descomponerse el gasto medio por alumno ( $G$ ) en tres factores multiplicativos: la proporción de alumnos con gasto mayor a cero ( $p$ , que es la participación), los meses de uso de quienes gastan ( $m$ , que mide la continuidad), y el coste mensual ( $c$ , que mide el precio mensual). La identidad  $G = p \times m \times c$  nos permite atribuir el crecimiento observado a cada uno de estos tres factores. Como muestra el Gráfico 1, la evolución de los meses medios de uso es el dato que más cambia, fruto del impacto de la pandemia entre marzo y junio de 2020<sup>3</sup>, que redujo su consumo prácticamente a cero.

Como ya se ha señalado, en Primaria, los meses suben de entre 5,7-5,8 a 8,8-9,1 — es decir, de algo más de medio curso a prácticamente el curso completo. En ESO, el crecimiento es semejante. Incluso en Infantil, donde el punto de partida era menor, los meses suben de 5,8 a

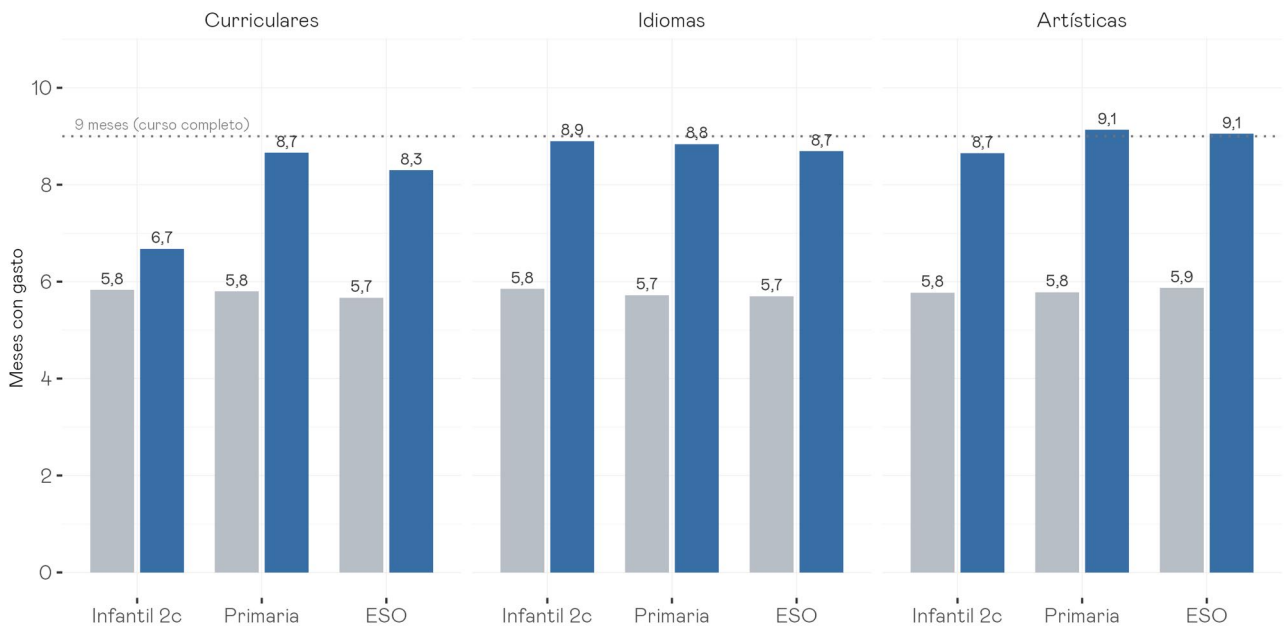
---

<sup>2</sup> En el primer caso, la formulación de las preguntas puede llevar a infraestimar la tasa de participación en EeS: la encuesta para España y Portugal recientemente publicada por Rodríguez (2026) y Carvalho et al. (2026) pregunta al encuestado si, en ese momento, está consumiendo clases particulares; los resultados muestran una participación del 25% del alumnado. En el segundo caso, la pregunta puede conducir a sobreestimar el tamaño del mercado: Runte-Geidel et al (2015) usaron datos de PISA, cuya encuesta a alumnos preguntaba si habían recibido clases particulares “en los últimos años”, con el resultado de que entre un 60% y un 65% del alumnado de la ESO recibía clases particulares. Ambas aproximaciones no tienen en cuenta que el consumo de clases particulares no es homogéneo ni estable a lo largo del curso (y no digamos a lo largo de toda una etapa escolar), por lo que el momento en que se realiza la encuesta condiciona de forma importante el resultado.

<sup>3</sup> Es posible que el consumo en estos meses sea estructuralmente mayor en años normales por ser los previos a los exámenes finales, algo que llevaría ligeramente más a la baja los estimados para 2019/2020.

entre 6,7 y 8,9. Llama la atención que la brecha de meses de gasto entre 2019/20 y 2023/24 es mayor en Primaria y ESO comparado el Segundo Ciclo de Educación Infantil (ligeramente menor a 2 meses).

**Gráfico 1. Número medio de meses con gasto en clases particulares por etapa educativa 2019/20 · 2023/24**



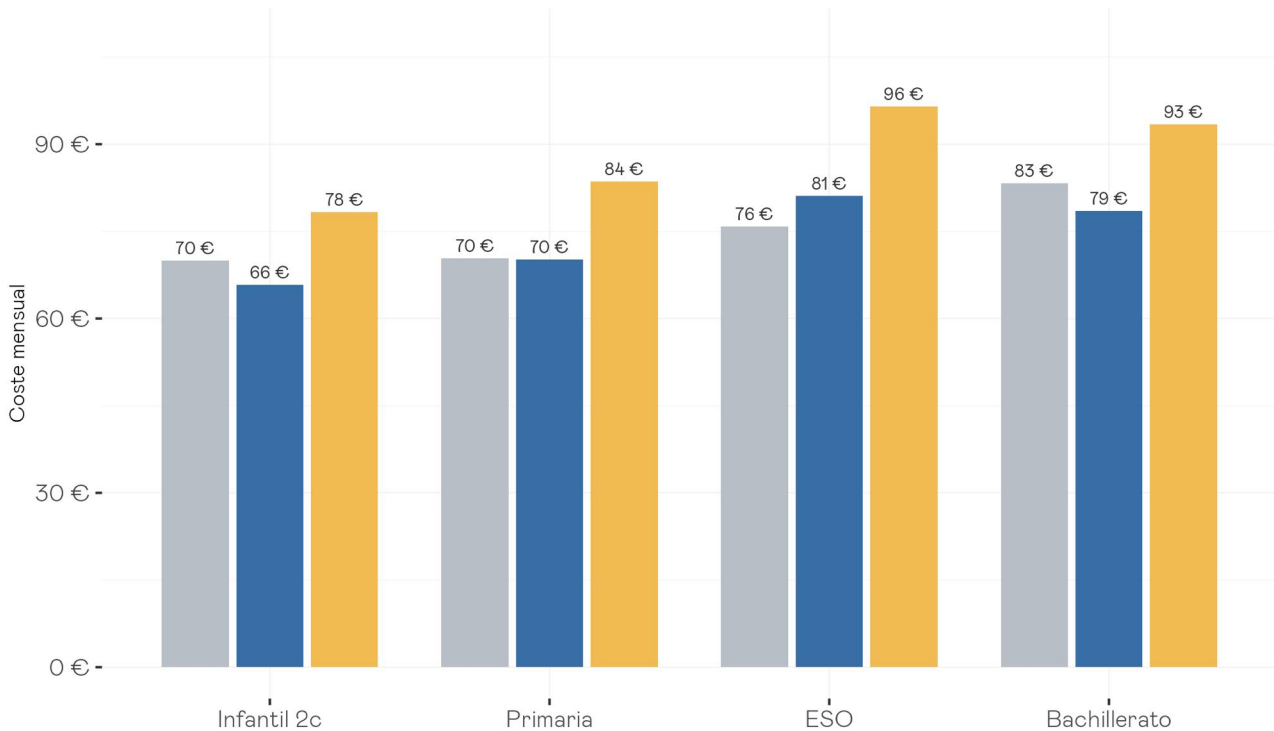
Fuente: elaboración propia a partir de EGHE (INE). Nota: la línea de puntos marca los 9 meses del curso escolar completo.

La descomposición del crecimiento del gasto en EeS confirma que el factor de continuidad a lo largo del año (meses) explica buena parte del crecimiento del gasto en todas las etapas y para todos los tipos de clase particular.

La contribución del factor de participación es negativa o nula, algo relevante y que muestra una – quizá sorprendente – estabilidad del 47 por ciento. La contribución del precio (gasto mensual) es positiva pero moderada, como puede apreciarse en el Gráfico 2 para el caso de las clases particulares de refuerzo en materias curriculares centrales: sube de unos 70 a 84 euros en Primaria y de 76 a 96 euros en ESO, incrementos que están casi en su totalidad explicados por la inflación: una vez aplicado el deflactor del IPC acumulado 2020-2024 (19%), el precio mensual cae ligeramente en segundo ciclo de Educación infantil, se mantiene constante en Primaria y crece ligeramente en ESO. Como ya se ha dicho, el menor gasto en el curso 2019/20 se explica sobre todo por el efecto de reducción de consumo durante los meses de marzo a junio de 2020, fruto a su vez del confinamiento durante la pandemia.

## Gráfico 2. Coste mensual de las clases particulares de refuerzo de materias curriculares centrales

2019/20, 2023/24 constantes 2020 y 2023/24 corrientes



Fuente: elaboración propia a partir de la EGHE (INE) | EsadeEcPol. Notas: el gasto mensual real apenas crece una vez descontada la inflación. Al preguntar de forma directa por consumo medio mensual, los datos reportados en el gráfico no están afectados por la reducción de meses de consumo que el confinamiento impuso al curso 2019/20 y es directamente comparable entre olas. Se muestra solo la partida curricular, la única con coste mensual disponible para 2019/20.

La muestra final está formada por todos los alumnos de los hogares encuestados en la EGHE 2019/20 y 2023/24 (N igual a 2.741 y 2.772, respectivamente) en las cuatro etapas analizadas (segundo ciclo de Educación Infantil, Primaria, ESO y Bachillerato), incluyendo las tres titularidades de centro (público, concertado y privado). Para evitar que el promedio de gasto quedara distorsionado por valores atípicos —notablemente un hogar madrileño que declaraba 30.000 € anuales en clases de idiomas en 2019/20—, se aplica un tope superior al percentil 99 ponderado en cada categoría de gasto: los hogares cuyo gasto supera ese umbral se reasignan al propio percentil 99, sin ser excluidos de la muestra. El procedimiento afecta a en torno al 3,5% de los hogares en cada ola.

### III. El mapa del consumo en EeS por etapa y tipo de clases particulares

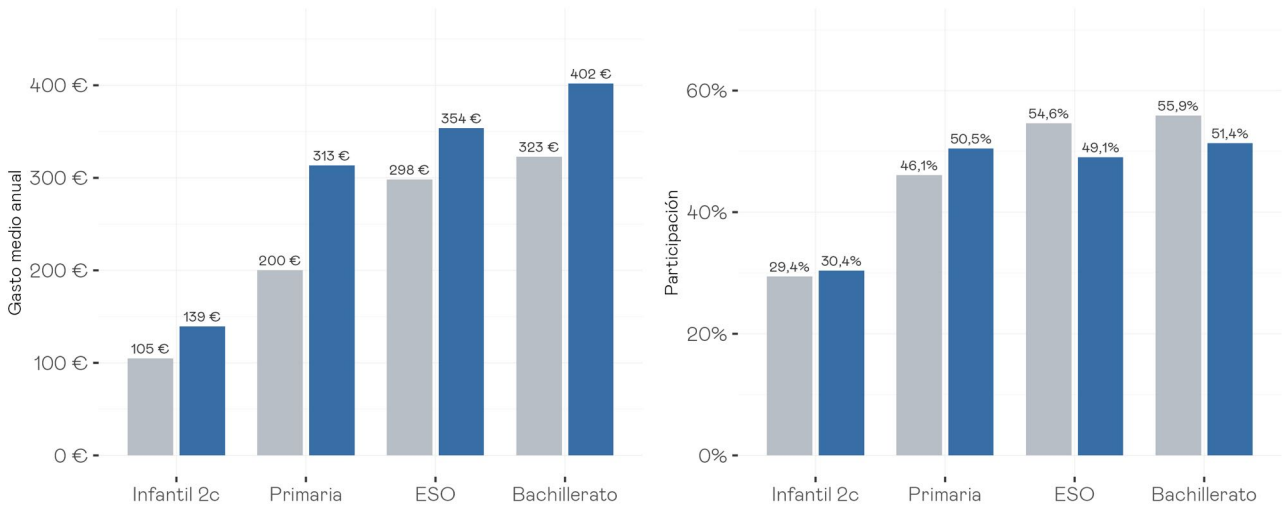
Cómo leer las comparaciones entre 2019/20 y 2023/24. Todas las comparaciones entre olas de este informe deben leerse teniendo presente la excepcionalidad del curso 2019/20 (la ola anterior inmediatamente disponible de la EGHE), durante el cual el confinamiento de marzo a junio de 2020 redujo el consumo prácticamente a cero. La medición de aquel curso es precisa: los hogares declararon su gasto mes a mes, ya conscientes del shock, y su consumo agregado anual está condicionado a la baja. Además, las diferencias relativas en gasto entre etapas, tipos de clase, quintiles de gasto del hogar, comunidades autónomas u origen del alumnado sí aparecerían como informativas en sí mismas: si el confinamiento afectó a los niveles de 2019/20 en proporción comparable para todos los grupos, lo que cambia entre grupos (qué etapas y partidas ganan peso, dónde crece más la participación o el gasto) refleja una recomposición real de la demanda entre 2019-2020 y 2023-2024.

Los datos de 2019/20 documentaron un aumento monótono en el gasto por etapa educativa: a medida que se progresa por el sistema escolar, más gasto y mayor participación. El gasto medio total (incluyendo los hogares que no gastan) por estudiante era de 105 euros en segundo ciclo de Infantil, 200 euros en Primaria, 298 euros en la ESO y 323 euros en Bachillerato.

De cada 100 euros que una familia destina a EeS a lo largo de toda la escolarización, 6€ se gastan en cada curso de Primaria, 10 euros en cada curso de ESO y 10 euros en cada curso de Bachillerato; el resto se distribuye en el segundo ciclo de Infantil. En lo que se refiere a gasto y participación, el Gráfico 3 muestra cómo, en 2023/24, la Primaria emerge como la etapa de mayor crecimiento. El gasto medio por alumno pasa de 200 a 313 euros constantes de 2020 — un crecimiento del 56 por ciento real, el mayor de todas las etapas. Es, además, la única donde la participación crece (4,4 puntos porcentuales, hasta el 50,5 por ciento). El gasto en la ESO crece un 19 por ciento real (de 298 a 354 euros constantes de 2020) y pierde 5 puntos de participación (del 54,6 al 49,1 por ciento). La etapa de Bachillerato sube un 24 por ciento real (de 323 a 402 euros constantes) y también pierde casi 5 puntos porcentuales de participación. Vale la pena recordar que en todos ellos la variación de meses entre 2019-20 y 2023-24 fue esencialmente la misma (alrededor de 3, correspondientes al confinamiento), con lo que estas diferencias relativas acarrearían un cambio en sí mismo: que las etapas de Secundaria crezcan por debajo del 39% real general, con participación en caída, mientras que Primaria aumenta, sugiere que las familias están adelantando la inversión en EeS a etapas cada vez más tempranas. También lo hace el hecho de que el segundo ciclo de Educación Infantil crece un 33 por ciento real (de 105 a 139 euros constantes), por encima de lo que explicaría la recuperación en meses totales de consumo post-pandemia, y gana un punto porcentual de participación.

### Gráfico 3. Gasto medio anual y participación por etapa educativa

2019/20 · 2023/24 (€ constantes 2020)

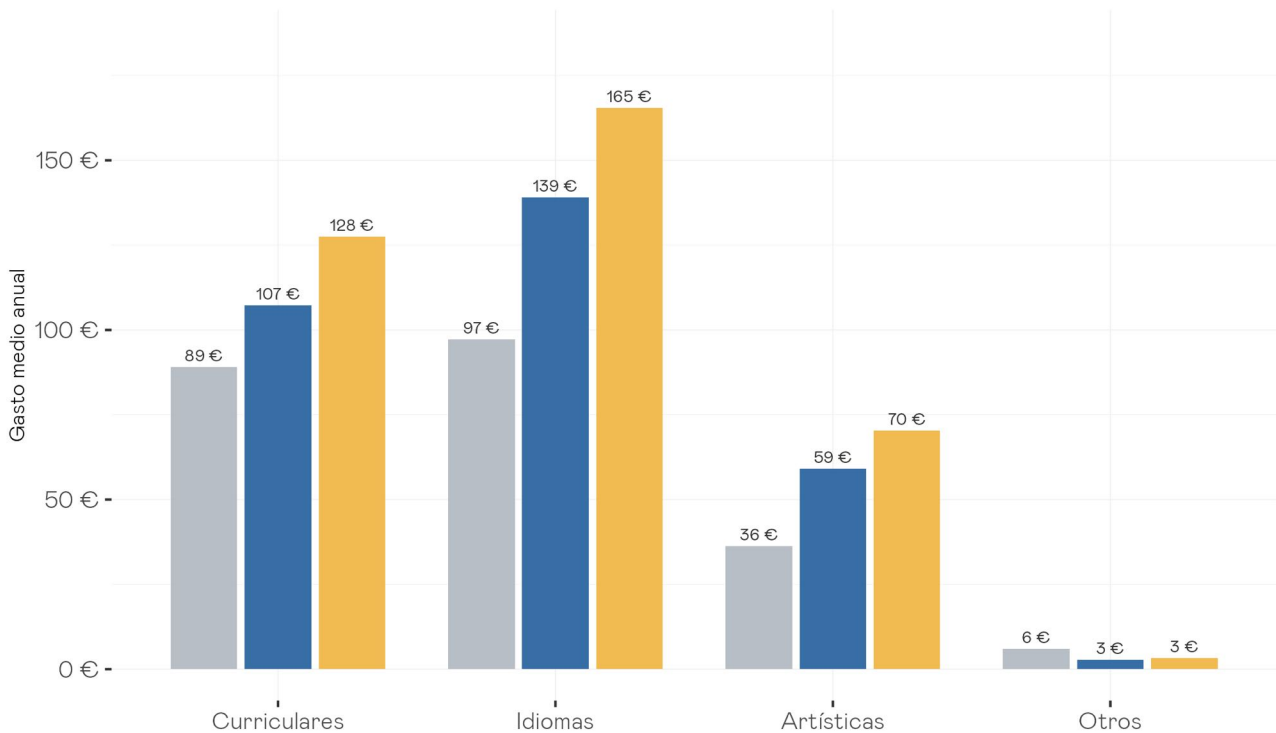


Fuente: elaboración propia a partir de EGHE (INE) / EsadeEcPol. Nota: el confinamiento (marzo–junio 2020) redujo unos 3 meses de consumo al curso 2019/20.

El Gráfico 4 muestra la evolución del gasto medio en clases particulares por tipo de clase. El crecimiento del gasto por alumno es mayor proporcionalmente en idiomas, con un aumento del 43% real (de 97 a 139 euros constantes de 2020). El crecimiento en enseñanzas artísticas es aún mayor en términos relativos: un 63% real (de 36 a 59 euros constantes). El aumento del gasto en materias curriculares básicas es más moderado, cercano al 20% real (de 89 a 107 euros constantes), mientras que el gasto en otras clases cae ligeramente.

**Gráfico 4. Gasto medio anual por tipo de clase particular, 2019/20 vs 2023/24**

2019/20, 2023/24 constantes 2020 y 2023/24 corrientes



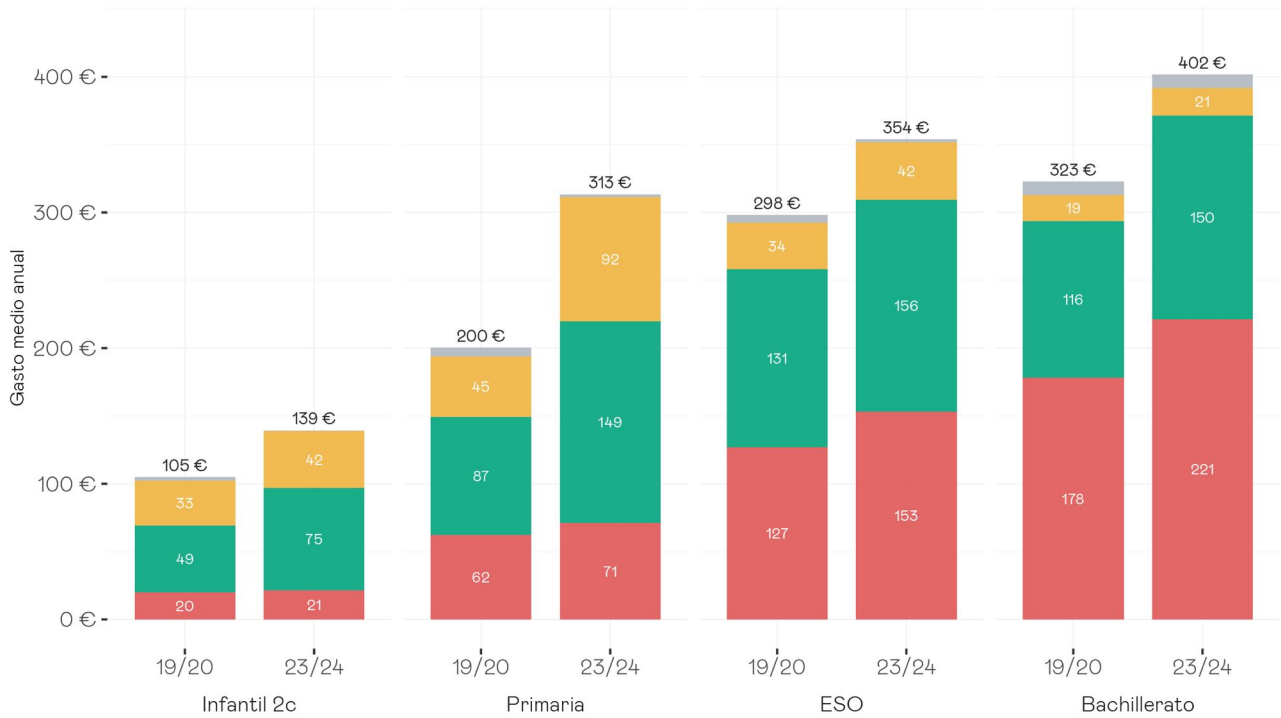
Fuente: elaboración propia a partir de la EGHE (INE) | EsadeEcPol. Promedios nacionales ponderados por la matrícula de cada etapa. Tres barras para gasto (2019/20 constantes; 2023/24 constantes; 2023/24 corrientes). Nota: el confinamiento (marzo-junio 2020) redujo unos 3 meses de consumo al curso 2019/20.

El Gráfico 5 muestra la composición del gasto desagregado por tipo de clase particular y etapa en 2019/20 y 2023/24 (en euros constantes). En cada barra apilada se distinguen cuatro categorías: las clases sobre materias centrales del currículum (en rojo), las de idiomas (en verde), las de enseñanzas artísticas (en azul) y una categoría residual de «otros» (en amarillo). En el segundo Ciclo de Educación Infantil, los idiomas explican fundamentalmente el crecimiento del gasto en esta etapa (de 49 a 75 euros por alumno) y, en menor medida, las enseñanzas artísticas (de 33 a 42 euros). En Primaria, los idiomas siguen siendo la partida dominante, pero con un peso muy superior tras un enorme crecimiento (de 87 a 149 euros constantes), seguidos de las actividades artísticas que también crecen con fuerza (de 45 a 92 euros, prácticamente duplicando su peso respecto a 2020), quedando las curriculares prácticamente constantes. La composición en Primaria sugiere un mercado orientado mayoritariamente a la función de ampliación (idiomas y artes). Este hallazgo es potencialmente coherente con varios fenómenos simultáneos que podrían estar afectando a la demanda de EeS: la expansión de los programas bilingües o de inmersión en Primaria, lo que, sumado a una mayor proporción de alumnado que no habla la lengua del hogar (Gortazar y Cahu, 2025), genera demanda de clases de idiomas desde los primeros cursos, es decir, una mayor propensión al gasto de las nuevas generaciones de familias cuyos hijos van a Primaria; y, más en general, la creciente percepción pública de que las bases de la competencia – y de la ventaja

o desventaja – académica, así como otras competencias idiomáticas y no académicas, se construyen antes de la ESO y hay que preocuparse mucho antes por ellas.

**Gráfico 5. Composición del gasto en clases particulares por categoría y etapa educativa, 2019/20 vs 2023/24 (€ constantes 2020)**

Curriculares centrales, Idiomas, Artísticas y Otros (€ constantes 2020)

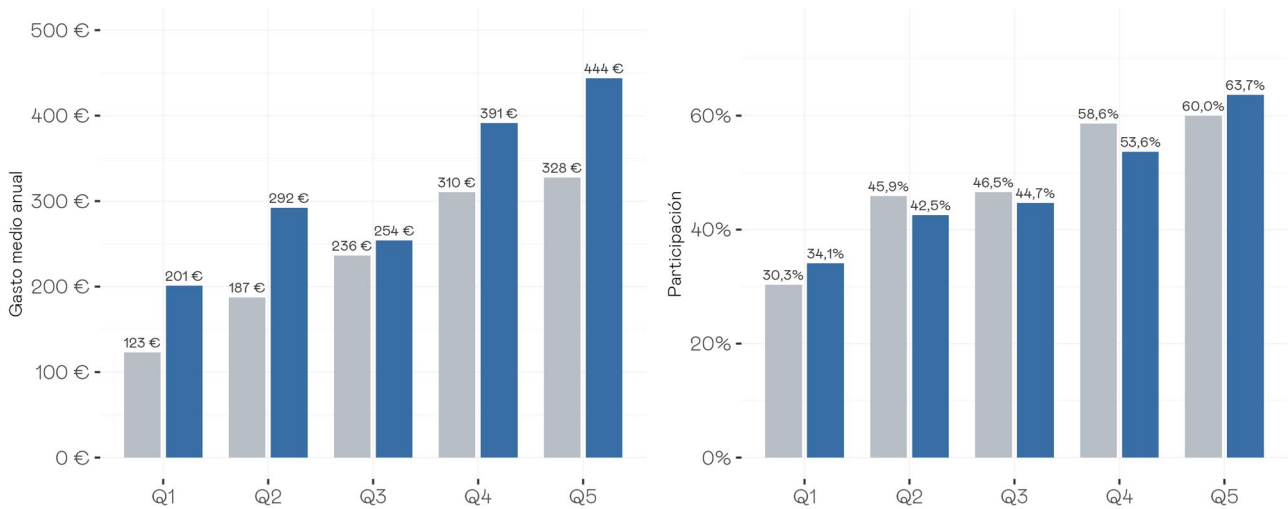


Fuente: elaboración propia a partir de EGHE (INE) / EsadeEcPol. Nota: el confinamiento (marzo–junio 2020) redujo el consumo de 2019/20 de forma similar en todas las partidas en unos ~3 meses.

En la ESO, el gasto en las materias curriculares básicas y los idiomas crecen moderadamente y se igualan en torno a 156 euros por alumno; las actividades artísticas suben de 34 a 42 euros constantes. En Bachillerato, como cabe esperar ante la presión selectiva de la PAU, las materias curriculares básicas dominan con claridad (unos 221 euros frente a 150 euros en idiomas y 21 euros en actividades artísticas), con un crecimiento moderado en idiomas y materias básicas respecto a 2019/20. Una explicación posible de la caída del gasto en la ESO podría tener que ver con el impacto de la Inteligencia Artificial generativa como alternativa o incluso como reemplazo potencial de clases particulares.

### Gráfico 6. Gasto medio anual y participación por quintil de gasto del hogar

2019/20 · 2023/24 (€ constantes 2020)



Fuente: elaboración propia a partir de la EGHE | EsadeEcPol. Notas: quintiles contruidos a partir del gasto total educativo del hogar. El confinamiento (marzo–junio 2020) redujo unos 3 meses de consumo al curso 2019/20.

El Gráfico 6 presenta la evolución de la participación y consumo de EeS por quintil de gasto del hogar (que se toma como aproximación de su renta). El gasto crece fundamentalmente en los dos quintiles más bajos de renta y en el quintil más alto (cerca de un 60% en términos reales para los quintiles más bajos y más de un 35% para el más alto); el gasto para el quintil central es prácticamente plano si descontamos el efecto de la inflación; para el cuarto quintil de renta, el crecimiento es más moderado, cercano al 26% real. En cuanto a participación, aumenta en el quintil más bajo y en el más alto, y decrece o se mantiene en el resto, lo que muestra dos cosas: el crecimiento del gasto en los quintiles extremos se debe a un aumento de participación sumado a un mayor gasto por hogar que consume EeS; sin embargo, para el segundo quintil de renta, el incremento de un 50% del gasto ocurre a pesar de una menor participación (casi 5 puntos porcentuales), por lo que, dado que el gasto medio incluye a todos los hogares (también los que no consumen EeS), el gasto de aquellos que lo hacen crece más aún que ese 50%. Algo parecido ocurre en el cuarto quintil, donde la participación cae 6 puntos porcentuales mientras que el gasto medio crece un 26%, lo que sugiere que el gasto de los hogares que consumen EeS crece todavía más.

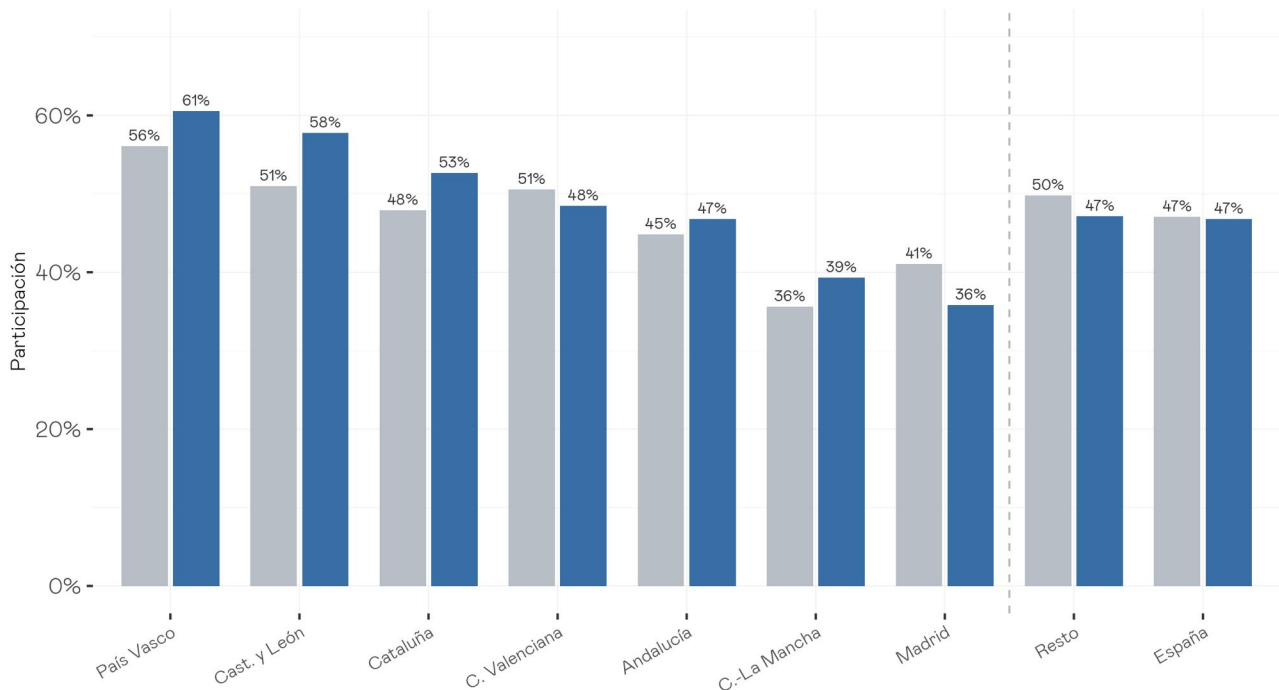
## IV. La EeS por CCAA y la hipótesis del refuerzo vehicular en idiomas

Los datos de la EGHE 2019/20 mostraban una correlación entre renta por hogar y participación y gasto en EeS por alumno. Por falta de muestra solo podían obtenerse estadísticas fiables para las siete CCAA de mayor población: Andalucía, Cataluña, la Comunidad de Madrid, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Castilla la Mancha y el País Vasco. Esos datos mostraron que el País Vasco y Castilla y León tenían la participación más alta y que Madrid lideraba en cuanto a gasto, a pesar de tener la menor tasa de participación, lo que se explicaba por una alta desigualdad del gasto — medida por un índice Gini, diez puntos por encima de la media nacional —, es decir, el mayor gasto total por hogar, pero concentrado en el menor número de hogares.

La participación no experimenta grandes variaciones con respecto a 2019/20 (Gráfico 7) en cuanto a las posiciones de las CCAA, aunque se ha producido un aumento de la participación en todas las CCAA grandes del gráfico (salvo Madrid). El País Vasco encabeza de nuevo la lista de CCAA, con casi un 61 por ciento de alumnos recibiendo clases particulares, un aumento de casi 5 puntos porcentuales de participación en la EeS. También crece la participación en las otras dos CCAA con alta participación en 2019/20, que son Castilla y León (7 puntos porcentuales de crecimiento) y Cataluña (5 puntos porcentuales más). También crece considerablemente la participación en Castilla-la-Mancha (3 puntos porcentuales). Es únicamente la Comunidad de Madrid, que además presenta la participación más baja (36 por ciento), algo parecido a 2019/20, la que ha caído en cuanto a participación (cerca de 5 puntos porcentuales). Esta tendencia a una mayor participación en las CCAA de mayor tamaño se ve contrarrestada, además de por el caso de Madrid, por una caída de la participación de 3 puntos del resto de las CCAA que no aparecen en el Gráfico 7 por falta de muestra, lo que de forma agregada mantiene la participación media a nivel nacional en el 47 por ciento.

## Gráfico 7. Participación en clases particulares que corresponden con clases curriculares centrales por CCAA, 2019/20 vs 2023/24

2019/20 · 2023/24 · ordenado por participación 2023/24



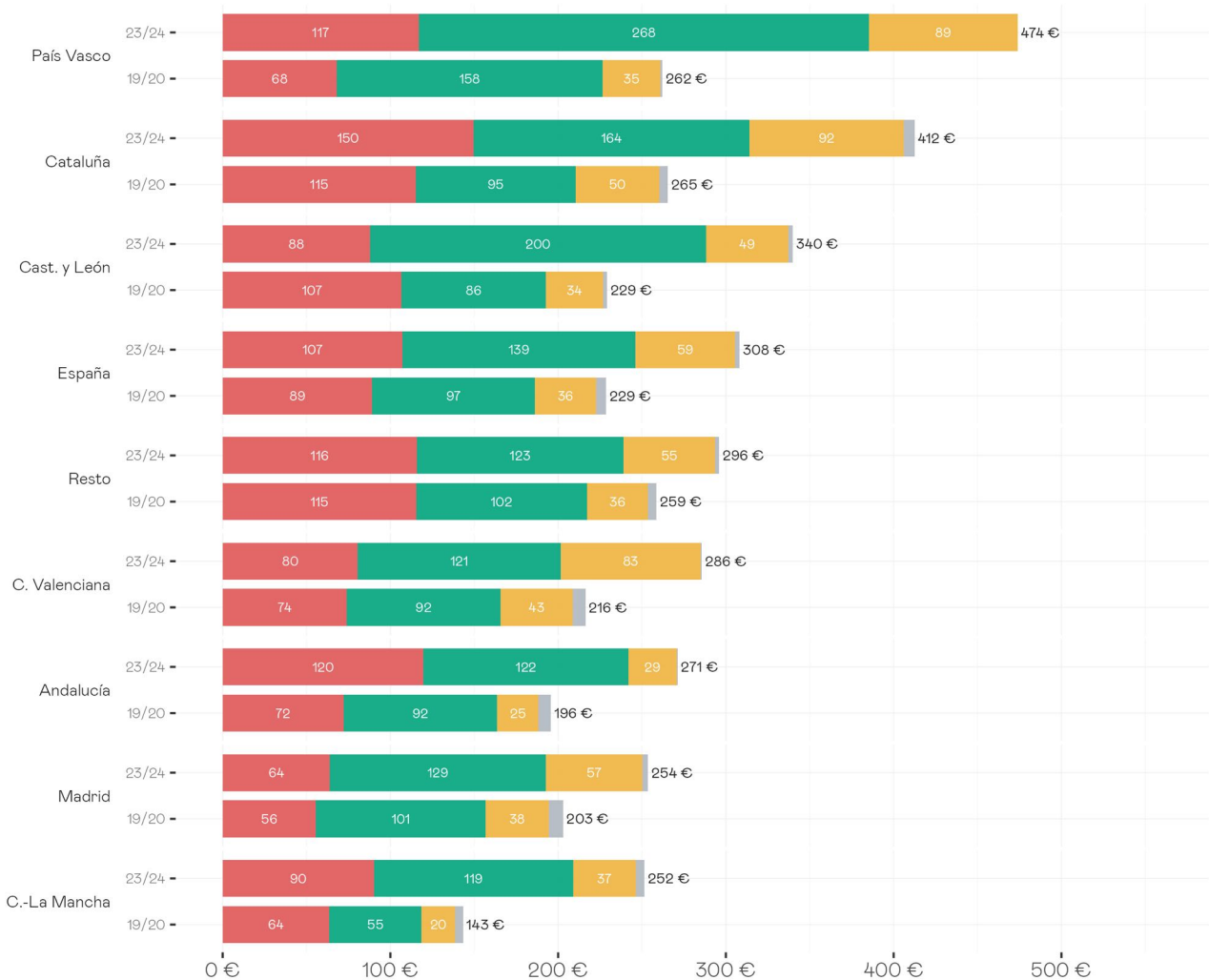
Fuente: elaboración propia a partir de la EGHE (INE) | EsadeEcPol. Todas las titularidades (pública, concertada y privada). Ordenado por tasa de participación 2023/24. Nota: el confinamiento (marzo–junio 2020) redujo unos 3 meses de consumo al curso 2019/20.

En cuanto al gasto, el mapa cambia más que con la participación. El País Vasco pasa a liderar el gasto total, con 474 € por alumno en euros constantes de 2020 (564 euros corrientes), con un crecimiento del 81 por ciento real respecto a 2019/20. Le siguen Cataluña (412 €, con un 55 por ciento de crecimiento) y Castilla y León (340 euros, con un 48 por ciento de crecimiento). La Comunidad de Madrid, en cambio, crece un 25 por ciento hasta los 254 euros constantes (302 corrientes) a pesar de caer la participación; al ser un crecimiento menor que la media de España (34 por ciento de crecimiento), esto confirma que el gasto medio en la CAM se sigue manteniendo en la parte baja de la tabla pese a ser una de las CCAA de mayor renta per cápita.

El motor de esta evolución es, de manera muy destacada, el gasto en idiomas. Allí donde el gasto autonómico ha crecido con fuerza, el componente que más ha tirado del agregado es la categoría de idiomas (con País Vasco, Cataluña y Castilla y León experimentando los mayores crecimientos). En el País Vasco asciende a 268 € por alumno, más de la mitad del gasto total por alumno y casi el doble que la media estatal. Le siguen Castilla y León (200 euros) y Cataluña (164 euros). Madrid se sitúa en 129 euros, justo la mitad de su gasto total. Al igual que en 2019/20, el País Vasco presenta el Gini más bajo en 2023/24 (con un valor de 0,55) y Madrid el más alto (0,76), ofreciendo dos patrones contrapuestos de consumo de EeS por parte de las familias.

**Gráfico 8. Gasto medio en clases particulares por CCAA y tipo de clase (2023/24, € constantes 2020)**

Curriculares centrales, Idiomas, Artísticas y Otros · € por alumno y año



Fuente: elaboración propia a partir de la EGHE (INE) / EsadeEcPol. Nota: el confinamiento (marzo-junio 2020) redujo unos 3 meses de consumo al curso 2019/20.

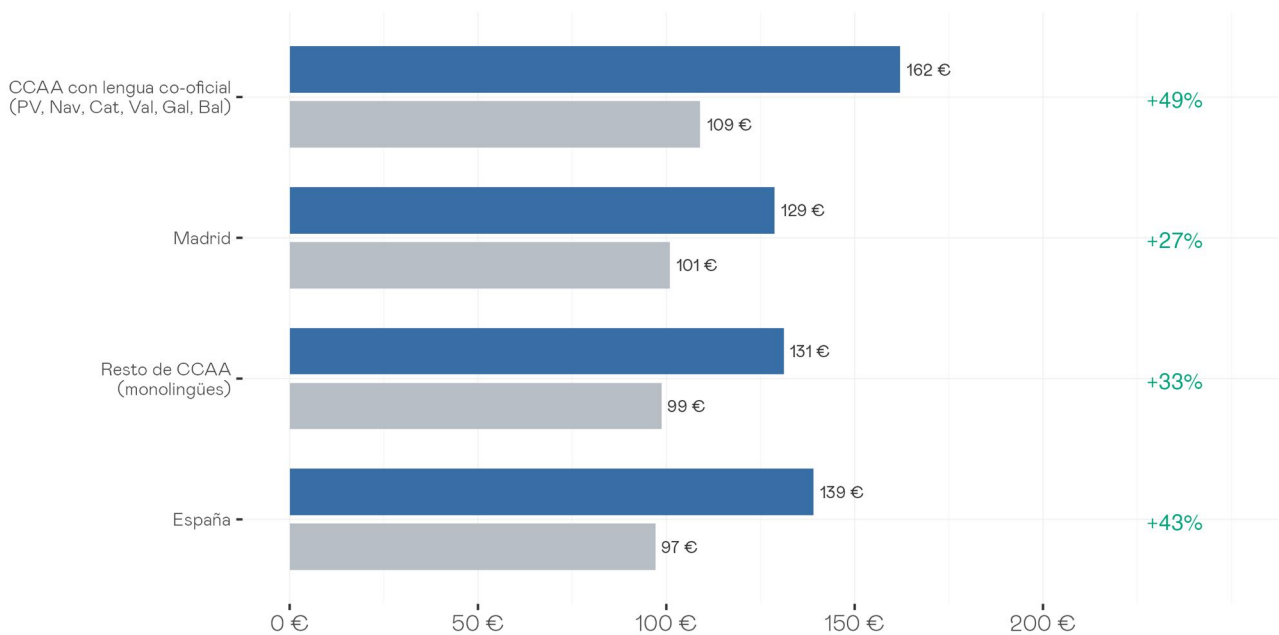
Sin embargo, si tomamos en conjunto a las CCAA con lengua co-oficial (Cataluña, Comunidad Valenciana, Galicia, País Vasco, Islas Baleares y Navarra) y dejamos la Comunidad de Madrid aparte, el gasto en idiomas es superior al resto, como puede verse en el Gráfico 9, con un crecimiento muy por encima de la media estatal, acentuado especialmente por la caída del gasto en idiomas en Madrid. Este dato se traduce en una línea a explorar y contrastar más a fondo en el futuro (teniendo en cuenta que, por ejemplo, Castilla y León, comunidad monolingüe, dispara su gasto en idiomas en más del doble). El caso de Madrid es llamativo, pues teniendo más de la mitad de sus centros ofertando una educación bilingüe (español e inglés), el gasto en idiomas se sitúa por debajo de la media del gasto total a nivel nacional, algo que podría explicarse por el hecho de que el programa bilingüe sólo vehicula aprendizajes en asignaturas como ciencias sociales o ciencias (pero no, por ejemplo, matemáticas) y supone un 30% del tiempo lectivo en inglés: un porcentaje inferior al de CCAA con presencia de

lenguas vehiculares distintas al castellano, como Cataluña (100%), País Vasco (100% en modelo D - que alcanza un 75-80% del alumnado en Primaria- o 50% en modelo B, restante), Navarra (100% en modelo D, todavía minoritario) o Galicia (cerca del 50%).

Aun no habiendo una correlación perfecta (por el caso de Castilla y León y Madrid) este patrón observado en las comunidades con lengua co-oficial propia, podría estar sugiriendo que una fracción de la categoría "idiomas" de la EGHE no responde a la lógica clásica de ampliación o enriquecimiento del capital lingüístico, sino a una demanda de refuerzo de la lengua vehicular de enseñanza: esto implicaría gasto en EeS para recibir apoyo en la lengua en que se imparte el currículo escolar, ya sea castellano, una lengua co-oficial, o el inglés en un centro bilingüe, como respuesta a las necesidades específicas del alumnado para avanzar académicamente. Si esto fuera así, también cabe preguntarse por qué crece el gasto en idiomas precisamente en estos últimos años, dado que ya había enseñanza en lenguas co-oficiales en todas esas CCAA desde mucho antes del periodo 2020-2024.

### Gráfico 9. Gasto medio anual en clases de idiomas por grupo de CCAA

2019/20 · 2023/24 (€ constantes 2020) · crecimiento real



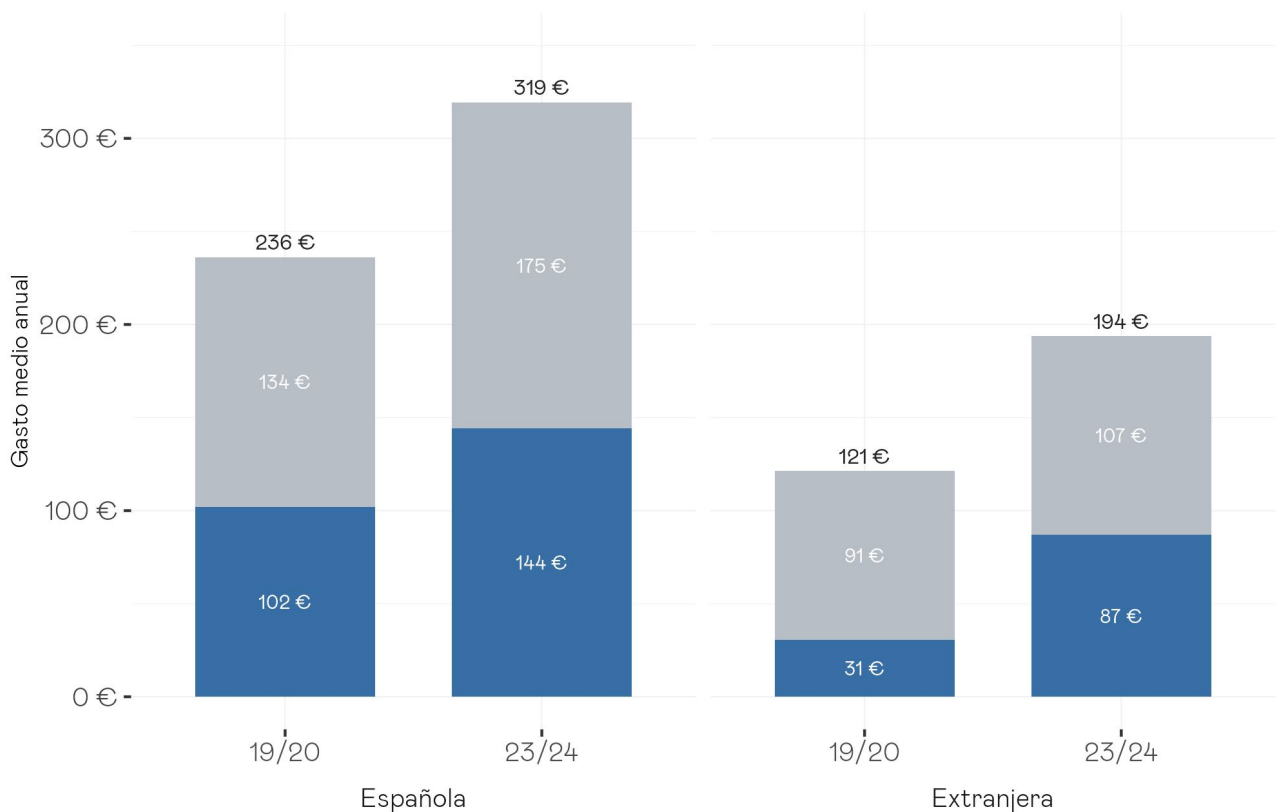
Fuente: elaboración propia a partir de la EGHE (INE) | EsadeEcPol. Nota: el confinamiento (marzo-junio 2020) redujo unos 3 meses de consumo al curso 2019/20; asumiendo un impacto similar entre territorios de esos meses, la comparación entre grupos de CCAA conserva su valor informativo.

Además de la cuestión de la lengua co-oficial como lengua vehicular en las CCAA ya mencionadas, parece relevante mirar también a la población inmigrante escolarizada, que necesita apoyo lingüístico tanto en castellano como, en su caso, en la lengua co-oficial. La desagregación por nacionalidad del estudiante refuerza la hipótesis, aunque deba hacerse con la cautela que impone una muestra reducida. El alumnado de nacionalidad extranjera tiene una participación en la EeS sustancialmente menor que el español (30 por ciento frente al 49 por ciento), coherente con su sobrerrepresentación en los quintiles bajos de renta. Su gasto

medio en idiomas, como muestra el Gráfico 10, sigue lejos del alumnado español, pero es una parte importante de su gasto total y se ha multiplicado por tres en los últimos cuatro años en términos reales. Ello supone que, hoy, casi la mitad del gasto en EeS de las familias de alumnos inmigrantes va a idiomas. Esta reorientación fortalece la hipótesis del gasto en idiomas como refuerzo curricular básico y no exclusivamente como ampliación y enriquecimiento.

**Gráfico 10. Gasto medio en clases particulares en idiomas para españoles e inmigrantes**

Idiomas y Resto (curr. cent. + art. + otros) · € constantes 2020



Fuente: elaboración propia a partir de EGHE (INE). Nota: el confinamiento (marzo–junio 2020) redujo unos 3 meses de consumo al curso 2019/20.

En suma, esta sección muestra cómo la dimensión territorial agudiza el crecimiento en gasto en idiomas y permite además cuantificarlo. En el País Vasco, el gasto en idiomas alcanza los 268€ por alumno (en euros constantes), más de la mitad del gasto total en clases particulares, con una participación del 61% de los estudiantes, siendo la CCAA con más participación por delante de Castilla y León. Interpretado en su totalidad como demanda de ampliación (y no de refuerzo), este dato sugeriría una apuesta familiar extraordinaria por el capital lingüístico en una economía teóricamente más internacionalizada. Sin embargo, el hecho de que el patrón de crecimiento vaya de la mano de otras CCAA con lengua co-oficial parcial o totalmente vehicular nos llevaría a la hipótesis de que la demanda de las familias es en realidad de refuerzo.

Madrid ofrece la lectura inversa pero no menos reveladora: tiene el gasto en clases particulares más bajo entre las CCAA grandes de la España peninsular (254€ en euros

constantes 2020) y la participación más reducida (35,8%). O bien las familias madrileñas ya han interiorizado el inglés vehicular en tanto que ampliación, o bien las familias de renta media-baja que no pueden afrontar ese gasto quedan fuera del mercado de EeS, lo que reduce la media del gasto, pero no por ello implica ausencia de necesidad. Con todo, la combinación de gasto bajo, participación reducida y programa bilingüe extensivo sería consistente con la hipótesis de que el bilingüismo en Madrid genera una demanda de refuerzo más baja y con ello una menor propensión de las familias (habitualmente de mayor renta) a satisfacerla.

## V. La demanda de Educación en la Sombra como espejo de las políticas educativas

La universalización de la educación primaria y, en menor medida, de la educación secundaria, ha traído consigo un crecimiento sin precedentes de todos los servicios que forman parte de la Educación en la Sombra en todo el mundo, especialmente en las dos últimas décadas (Bray, 2025). Las crecientes expectativas familiares y sociales respecto a la educación han generado un clima de competitividad cada vez mayor en el que las familias de todos los niveles socioeconómicos están preocupadas por asegurar las ventajas de la personalización de la enseñanza y el aprendizaje que algunas modalidades de EeS prometen. La EeS podría verse como un resultado del éxito de la expansión escolar y, más específicamente, de la democratización de la educación secundaria obligatoria y del acceso a la educación superior. El éxito en ambos frentes parece ser, en efecto, el motor principal del crecimiento de la EeS, hasta el punto de que podría ser apropiado concebirla como un fenómeno generado desde dentro del propio sistema educativo (y no por el efecto de una creciente oferta “exterior”). El desafío crucial para los responsables de políticas educativas respecto al floreciente mercado de las clases particulares es cómo mantener la relación simbiótica tradicional entre la EeS y la escolarización formal, evitando así que la primera desplace o incluso parasite a la segunda, como podría estar ocurriendo en no pocos países del mundo.

En España, los datos de la EGHE 2023/24 ofrecen una imagen en alta resolución del mercado de clases particulares, ya sin la distorsión causada por la pandemia: su volumen, su composición por etapa, renta de las familias, tipo de clase, y Comunidad Autónoma, entre otros. Lo que los datos no dan, al menos no directamente, es una respuesta a la pregunta que más cuenta a efectos de política: ¿por qué las familias gastan en clases particulares y qué decisiones políticas podrían modular esa demanda? Responder esa pregunta exige pasar del análisis descriptivo al análisis causal, y para ello la categorización que proporciona la EGHE — materias básicas, idiomas, artísticas— resulta insuficiente. Son categorías válidas, pero encierran motivaciones radicalmente distintas, con implicaciones de política también diferentes.

La narrativa dominante en la investigación sobre EeS desde los trabajos fundacionales de Bray (1999, 2009) y hasta la formulación más reciente de Zhang (2023), distingue entre una EeS orientada a la compensación de carencias del sistema formal – clases particulares como

parche – y una EeS orientada a la acumulación de ventaja más allá de lo que el sistema ofrece – clases particulares como trampolín. Esta doble función, presentada como la dualidad *refuerzo versus ampliación*, captura eficazmente las lógicas de la compensación y de la distinción; la de la prevención de la exclusión escolar frente a la de la preservación del estatus y la aspiración de elevarlo. Sin embargo, esta dicotomía clásica resulta insuficiente para dar cuenta de la complejidad actual del mercado español. Los datos sugieren la necesidad de una tipología más fina, que reconozca al menos tres tipos de demanda con lógicas causales distintas y, por tanto, con respuestas de política diferentes. La ofrecemos a continuación, como marco analítico para facilitar una comprensión más rica de los resultados del informe y que pueda, en el futuro, servir como punto de partida para análisis que vayan más allá de la radiografía presentada.

### Tres tipos de demanda: de prevención, de posicionamiento, y de distinción

La primera, que podría denominarse **demanda de prevención**, tiene que ver con las clases que el alumno requiere para no descolgarse del *ritmo* del currículum en el centro al que asiste. Incluye el refuerzo en materias curriculares clásicas —matemáticas, lengua, ciencias— pero también, y esto es crucial para el análisis del caso español, el apoyo en idiomas cuya función real es vehicular: el euskera para el hijo de una familia inmigrante hispanófono escolarizado en el modelo D del sistema educativo vasco, o el inglés para el alumno de una escuela bilingüe de Madrid que no puede seguir bien la clase de ciencias naturales sin ese apoyo externo. Esta demanda no responde a aspiraciones de enriquecimiento ni a presión competitiva; es consecuencia de las exigencias del diseño institucional de la oferta educativa. Identificarla como tal importa porque señala a la política educativa, no a la dinámica familiar, como causa originaria. Esta demanda preventiva no sólo afecta a los estudiantes de familias de menos recursos, sino también al resto, incluidos los de familias más pudientes, que en este caso invierten para prevenir un riesgo de descenso social y empeoramiento de las expectativas profesionales y vitales que perciben como asociado con el fracaso escolar.

La segunda, la **demanda de posicionamiento**, se refiere a la EeS orientada a superar umbrales de selección competitiva concretos e identificables: la PAU, las pruebas de acceso a ciclos de FP de grado superior o, por supuesto, las oposiciones. Es la demanda que los sistemas de alta presión examinadora – el *Gaokao* chino paradigmáticamente, pero también el *Baccalauréat* francés o los *A Levels* británicos – generan de forma casi mecánica: cuanto mayor es la determinación del itinerario vital por un único resultado en un único momento, mayor es la demanda de clases particulares. En el caso español esta demanda existe, pero es comparativamente moderada. El sistema de acceso universitario está descentralizado, la nota de corte para la mayoría de Grados no exige una preparación extraordinaria, y la existencia de alternativas viables - FP de calidad creciente, universidades privadas, itinerarios laborales tempranos – reduce la presión concentrada sobre la PAU. La consecuencia es que la demanda de posicionamiento no parece ser el motor principal de la EeS española, a diferencia de lo que ocurre, por ejemplo, en el Este asiático, en India o en Egipto. Cabe pensar que ésta podría ser justamente la principal razón por la que el mercado español no se ha expandido más allá del 47 por ciento de sus estudiantes; de hecho, la participación en EeS ha caído en 5 puntos

porcentuales tanto en ESO como en Bachillerato en los últimos años, precisamente las etapas más cercanas a esos puntos de inflexión en la carrera del estudiantado.

La tercera, la **demanda de distinción/acumulación**, es la que busca construir capital humano por encima y al margen de lo que el sistema formal ofrece o exige: el idioma adicional que abre oportunidades laborales en un horizonte de diez o quince años, el instrumento musical que señala habilidades cognitivas, sensibilidad emocional y compromiso familiar ante futuros evaluadores o empleadores, la iniciativa en robótica o aprendizaje de código que construye un perfil diferencial en un mercado laboral marcado por los cambios tecnológicos. Esta demanda es la estrategia de acumulación de capital cultural de las clases medias y altas en un mercado de credenciales cada vez más saturado y competitivo (Bourdieu, 1986). Y es la que menos tiene que ver con carencias del sistema formal (o con sus características en general) y más con las aspiraciones de diferenciación social de las familias y del funcionamiento del mercado laboral. Precisamente por eso, es la menos tratable desde la política educativa *sensu stricto*.

Los datos de la EGHE 2023/24 apuntan a que la demanda de distinción es la que más ha crecido en España en el último cuatrienio: los idiomas se duplican en Primaria, las actividades artísticas crecen en todas las etapas, y el refuerzo curricular básico pierde “matrícula”, por así decir. Leída en esa clave, decir que la EeS se *independiza* del currículum escolar no es solo una descripción del mercado; es también un diagnóstico de política pública: el mercado se desplazaría hacia el tipo de demanda que la política educativa tiene menos instrumentos para modular. La Infografía 1 a continuación describe en detalle los tres tipos de demanda de Educación en la Sombra.

## Infografía. Tres tipos de demanda de Educación en la Sombra: caracterización y respuesta de política pública

### Tres tipos de demanda de Educación en la Sombra

*Cada demanda requiere una respuesta de política pública distinta*

<b>PREVENCIÓN</b> <i>No descolgarse del currículo</i>	<b>POSICIONAMIENTO</b> <i>Superar umbrales selectivos</i>	<b>DISTINCIÓN</b> <i>Acumular capital humano competitivo</i>
<p><b>Tipos de clase</b></p> <p>Refuerzo curricular (mates, lengua, ciencias) Idiomas vehiculares (euskera, catalán)</p>	<p><b>Tipos de clase</b></p> <p>Preparación PAU Oposiciones Acceso a ciclos formativos</p>	<p><b>Tipos de clase</b></p> <p>Idiomas extranjeros (inglés, otros) Actividades artísticas Programación, deportes</p>
<p><b>Quién la demanda</b></p> <p>Sobre todo Q1-Q3, familias con dificultades académicas o en CCAA con lengua co-oficial vehicular</p>	<p><b>Quién la demanda</b></p> <p>Sobre todo Q4-Q5 en Bachillerato y ESO tardía</p>	<p><b>Quién la demanda</b></p> <p>Q5 y, cada vez más, Q3-Q4 en Primaria; CCAA con renta alta</p>
<p><b>Datos clave</b></p> <p>51 % del gasto en Q1 28 % refuerzo vehicular en País Vasco</p>	<p><b>Datos clave</b></p> <p>33,9 % participación en Bachillerato 775 € gasto medio condicional</p>	<p><b>Datos clave</b></p> <p>Idiomas se duplican en Primaria (90 € → 157 € reales) Artísticas casi se duplican</p>
<p><b>Política pública</b></p> <p>ABORDABLE por el sistema: refuerzo en los centros, profesorado de apoyo, recursos para programas bilingües</p>	<p><b>Política pública</b></p> <p>PARCIALMENTE ABORDABLE: reformas en sistemas de selección y acceso, diversificación de itinerarios</p>	<p><b>Política pública</b></p> <p>NO ABORDABLE por el sistema: regular el mercado tendría efectos limitados; requiere otras palancas</p>

*Fuente: elaboración propia / EsadeEcPol*

Esta nueva tipología propuesta no es una categorización con líneas de demarcación impermeables. Existen al menos dos zonas de intersección que el análisis de la EGHE no puede resolver y que condicionan cualquier lectura de los datos en clave de política educativa. La primera intersección está entre la demanda de distinción y la de posicionamiento, que podría ser estructural. Las clases orientadas a ampliar y enriquecer también implican una búsqueda de posicionamiento competitivo, a pesar de que no tengan nada que ver con prepararse para un examen concreto. La diferencia clave no es entre competir y no competir, sino entre dos mecanismos de conversión del capital invertido en ventaja competitiva: la conversión inmediata a través del umbral de un examen selectivo, y la conversión diferida a través de la acumulación de credenciales y habilidades que se espera que las universidades y el mercado laboral reconozcan más adelante. La distinción importa para la política educativa porque el primer mecanismo es atacable reformando el sistema de selección –reduciendo el peso de la prueba única (EBAU/Selectividad) sobre la nota final de admisión universitaria (como ya se ha hecho en el pasado), diversificar los criterios de admisión universitaria – mientras que el segundo apenas lo es: regular el mercado de clases de piano, código, o de inglés avanzado, como respuesta a la competitividad laboral futura sería no solo probablemente inviable desde un punto de vista de implementación, sino probablemente contraproducente.

La segunda intersección, más relevante para la lectura de los datos españoles, está entre la demanda de distinción y la de prevención en lo que se refiere a las clases de idiomas. La EGHE no distingue entre el gasto en inglés de una familia de Q5 de Madrid que quiere que su hijo domine el idioma para el mercado laboral internacional – demanda de distinción/acumulación – y el gasto en inglés de una familia de Q2 cuyo hijo estudia en un colegio público bilingüe y necesita apoyo adicional para seguir las clases de ciencias que se imparten en ese idioma – demanda preventiva –. Ambas familias declaran gasto en «idiomas», y ambas computarían en la columna de «ampliación» según la categorización binaria que se ha utilizado hasta ahora.

### Regular o no regular: *That's Not the Question*

El debate sobre la respuesta política a la EeS ha estado dominado durante demasiado tiempo por una sola dicotomía: ¿regular o no regular la EeS? Bray (2009) ya planteó con claridad que esta era la pregunta inadecuada al catalogar las respuestas gubernamentales en un espectro que va del *laissez-faire* (incluyendo desgravaciones fiscales) a la prohibición (al profesorado público), pasando por la formalización o control del mercado (registro y profesionalización, regulaciones de control, techos de precios) y al mostrar que ninguno de los extremos es eficaz. El aprendizaje más importante de ese debate, consolidado en la evidencia acumulada por la literatura de los últimos quince años, es que las medidas que actúan solo sobre la oferta, sin atender a las condiciones que generan la demanda, suelen tener efectos limitados y pueden redistribuir la EeS de forma regresiva: tiende a expulsar a las familias de menor renta del mercado de clases particulares sin que las familias con más recursos modifiquen de manera equivalente su comportamiento. El caso de China después de la llamada *doble reducción*<sup>4</sup> es la demostración más clara de ese principio. Los datos de Zhang y Bray (2025) sobre los *regulatory gaps* (vacíos de regulación) en las clases particulares a nivel internacional apuntan a la misma dirección.

Proponemos una pregunta más relevante: ¿sobre qué tipo de demanda deben actuar – e invertir – las políticas públicas para que la EeS deje de crecer por razones que el sistema educativo podría y debería resolver? La respuesta varía sustancialmente según el tipo de demanda que se quiera modular.

La demanda de prevención es la única que la política educativa puede abordar con instrumentos de política ordinaria. Si un alumno necesita clases particulares de inglés para seguir el currículum de su colegio bilingüe, la respuesta no sería regular las academias de idiomas (tampoco ofrecer desgravaciones fiscales para las familias que las usen), sino revisar el modelo de implantación del bilingüismo, esto es: el nivel de exigencia lingüística, el tipo de personal y sus competencias lingüísticas, los servicios de apoyo interno, la formación del profesorado, o que los recursos de refuerzo lingüístico del centro sean suficientes para que

---

<sup>4</sup> En 2021, el gobierno chino decidió poner fuera de la ley el inmenso mercado de clases particulares, en el que participaban la mayoría de los propios centros y profesores del sistema, además de grandes empresas de tutorías online. El coste de las clases particulares para las familias chinas era – y sigue siendo – tan alto que, además de las crecientes brechas de desigualdad, supone un serio obstáculo para la política actual que persigue detener la dramática caída demográfica en el país. Ver Hu, Dezhuang and Li, Hongbin and Li, Tang and Meng, Lingsheng and Nguyen, Binh Thai (2023).

la familia no necesite comprar fuera algo que el sistema le exige. En el caso del País Vasco, que en paralelo a su alto gasto en EeS ha experimentado cambios importantes en la oferta lingüística (expansión de la inmersión - el conocido como modelo D) en las últimas dos décadas como en el consumo de EeS, cabe considerar que, si un alumno necesita apoyo en euskera porque su familia no habla esa lengua en casa, la respuesta debería estar en el mismo sistema de apoyo integrado de la propia política. Así, dados los indicios empíricos recientes que muestran un impacto negativo creciente en el alumnado castellano hablante a medida que el modelo D se ha universalizado (Arenas y Gortazar, 2024; Gortazar, 2025), esto implicaría una reconsideración de la implementación en este proceso o de la generalización del modelo D. En estos casos, la demanda de EeS para la *prevención* debería ser leída como un fallo de política educativa y no del mercado de EeS: del propio sistema formal, que crea una necesidad que no es capaz de atender.

La demanda posicional es tratable, aunque con mayor dificultad, a través de reformas en el sistema de acceso a la educación superior. Diversificar los criterios de acceso, reducir el peso de un único resultado obtenido en un solo examen, desarrollar itinerarios de formación alternativos de calidad reconocida (como la FP superior, cuya demanda ha crecido con fuerza en España en los últimos años) son medidas que reducen la presión concentrada sobre los cuellos de botella que alimentan este tipo de demanda. Su eficacia, sin embargo, es de largo plazo y su coste político es elevado, porque cualquier reforma de los exámenes selectivos redistribuye ventajas entre grupos sociales y entre Comunidades Autónomas), generando las consecuentes resistencias que ya se han observado en intentos recientes.

Por último, la demanda de distinción y acumulación es la que presenta mayores dificultades para cualquier intervención de política educativa. A diferencia de las clases orientadas a superar pruebas concretas, estas clases particulares responden a estrategias familiares de acumulación de competencias, experiencias y capital que trascienden el ámbito estrictamente escolar. Por tanto, regular el mercado de clases particulares de ampliación como respuesta a la competitividad anticipada en el mercado laboral se enfrentaría a resistencias sociales. Además, la evidencia internacional comparada muestra que la inversión familiar en este tipo de recursos como estrategia de diferenciación y distinción es una práctica extendida en sistemas educativos muy diversos, lo que sugiere que se trata de un fenómeno que difícilmente puede abordarse mediante la regulación o el intento de supresión de la oferta. Donde sí hay papel para la política pública es en operar sobre sus efectos en términos de equidad: garantizar que los programas de enriquecimiento educativo – idiomas, artes, tecnología – estén disponibles dentro del sistema formal o financiados con fondos públicos para las familias que no pueden pagarlos, de modo que la ventaja acumulada no sea exclusiva de quienes tienen recursos. Esta es la lógica detrás de los programas de tutoría pública complementaria que varios países europeos expandieron tras la pandemia, y que en España se ven en los programas municipales de apoyo escolar o en el PROA+; con sus limitaciones, todos apuntan en la dirección correcta, ampliando la función de prevención a la de distinción. Es decir: este modelo de políticas usado recientemente para abordar la demanda de apoyo podría servir también para combatir la desigualdad que genera la creciente demanda de distinción.

## Un cambio de perspectiva: más allá de la EeS como fracaso de las políticas educativas

La metáfora que da nombre a este ámbito de estudio, *educación en la sombra*, invita a concebir este fenómeno como el reverso oscuro, la parte no visible, de un sistema educativo formal que opera en la luz. El análisis de los datos de la EGHE 2023/24 sugiere una metáfora complementaria: la EeS como espejo. El mercado de clases particulares refleja no solo aquello que el sistema formal no hace (o no hace lo suficientemente bien); refleja, con mayor precisión, las consecuencias no previstas de lo que el sistema formal sí hace. Los programas bilingües o de inmersión generan demanda de prevención en las familias sin recursos. Los sistemas de acceso a la universidad con un fuerte componente de exámenes competitivos generan demanda de posicionamiento. Y la expansión de la educación secundaria y del acceso a la universidad – el éxito destacado y nítido de los sistemas educativos europeos en las últimas décadas – generan demanda de distinción al saturar el mercado de credenciales formales y empujar a las familias a buscar diferenciación competitiva más allá del currículum escolar.

Así pues, la cuestión largamente debatida de si el crecimiento de la EeS debe interpretarse como un fracaso de las políticas educativas (Bray, 2025; Zhang y Bray, 2024) tiene una respuesta matizada: no es exactamente un fracaso, porque las políticas que han generado parte de esa demanda —el bilingüismo, la normalización lingüística, la expansión y democratización educativa— responden a objetivos legítimos y han producido resultados valiosos. Se trata más bien de una consecuencia no gestionada: el sistema educativo ha expandido y diversificado su oferta sin calcular el coste privado que esa expansión traslada a las familias, y sin dotar a las de menos recursos de los medios necesarios para afrontarlo sin recurrir al mercado de EeS. El fracaso, si lo hay, no es de las políticas que generaron esa demanda, sino de la ausencia de nuevas políticas que debían haberla anticipado y abordado.

La pregunta, por tanto, no es si hay que regular el mercado de la EeS – hay que hacerlo, pero sus efectos serán inevitablemente limitados –, sino qué tipo de inversión pública reduce qué tipo de demanda. La respuesta a la demanda de prevención debería empezar por la inversión en los recursos de apoyo que el sistema formal debe proveer. La respuesta a la demanda de posicionamiento pasa por reformar los sistemas de selección que concentran las apuestas en un único resultado. Y la respuesta eficaz a la demanda de distinción no es tanto regulatoria sino de inversión en más equidad en el acceso al enriquecimiento: que la ampliación de las oportunidades de aprender no dependa exclusivamente de los ingresos familiares.

La EeS ya no es tan solo la sombra del currículum escolar. Es una economía que discurre en paralelo al sistema educativo, con sus propias lógicas de demanda, sus propias desigualdades y funciones, entre las que es cada vez más difícil distinguir entre refuerzo y ampliación. Comprender esta complejidad es el primer paso para diseñar políticas que superen la constatación del fenómeno y aborden las razones por las que casi la mitad de las familias españolas consideran imprescindible recurrir a las clases particulares. Los datos de la EGHE 23/24 permiten afirmar que su mercado no es homogéneo ni responde a una dinámica única. Es más bien heterogéneo, territorialmente diverso, compuesto por demandas con lógicas

distintas que requieren respuestas distintas. Tratarlo como un fenómeno unitario, sea para regularlo globalmente o para invertir indiscriminadamente en reducirlo, sería garantía, en este caso sí, de un fracaso de política educativa.

## VI. Referencias

- Arenas, A., & Gortazar, L. (2024). Learning loss one year after school closures: Evidence from the Basque Country. *SERIEs*, 15(3), 235-258.
- Bray, M. (1999). *The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners*. UNESCO/IIEP, París.
- Bray, M. (2009). *Confronting the Shadow Education System: What Government Policies for What Private Tutoring?* UNESCO/IIEP, París.
- Bray, M. (2015). Symbiosis which complements or parasitism which weakens? International perspectives on relationships between shadow education and schooling. En Kodakos, A. y Kalavasis, F. (eds): *Shadow education system: Border management models of the school with the structures of the education market*. (pp.109-127) Atenas: Diadrassi
- Bray, M. (2025). Still in need of confronting: Shadow education and its implications in the sustainable development goals. *International Journal of Educational Development*, 104, 102935.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. En J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, Nueva York.
- Carvalho, B., Freitas, P., Peralta, S., Pereira, F., Rodriguez, J.C., Esteban, M. (2026). La Educación en la sombra en la península ibérica. *Observatorio Social Fundación La Caixa*.
- Gortazar, L. & Cahu, P. (2025). Calidad del aprendizaje de matemáticas y ciencias en Primaria en España y Francia. *EsadeEcPol Policy Brief*.
- Gortazar, L. (2025). Las posibles causas de la caída de resultados educativos en Euskadi: la universalización del modelo D (III). *Silvan & Miracle Substack*. [https://silvanmiracle.substack.com/p/las-posibles-causas-de-la-caida-de?utm\\_source=publication-search](https://silvanmiracle.substack.com/p/las-posibles-causas-de-la-caida-de?utm_source=publication-search)
- Hu, Dezhuang and Li, Hongbin and Li, Tang and Meng, Lingsheng and Nguyen, Binh Thai, The Burden of Education Costs in China: A Struggle for All, but Heavier for Lower-Income Families (August 31, 2023). Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4558282> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4558282>
- Moreno, 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*
- Moreno, J.M. y Martínez, A. (2023). Educación en la Sombra en España. *EsadeEcPol Policy Brief*

Rodríguez, J.C. (2026). La opción de las familias por la educación no formal en España. *Fundación Europea Sociedad y Educación*.

Runte-Geidel, A., & Marzo, P. F. (2015). Shadow education in Spain: Examining social inequalities through the analysis of PISA results. *European Education*, 47(2), 117-136.

Zhang, W. (2023). *Taming the Wild Horse of Shadow Education: The Global Expansion of Private Tutoring and Regulatory Responses*. Routledge, Londres.

Zhang, W. y Bray, M. (2024). Privatization by default: The global expansion and implications of private supplementary tutoring. En A. Santalova y K. Pöder (Eds.), *Privatization in and of Public Education* (pp. 85-104). Oxford University Press.

Zhang, W. y Bray, M. (2025). Regulatory gaps in private supplementary tutoring: international patterns and implications for social protection. *Frontiers in Education*, 10, 1602842.

## VII. Anexo Metodológico

El presente estudio ha requerido de la fusión de dos encuestas que, si bien se fijan en una población común a los efectos de monitorizar el gasto en EeS, son diferentes. Se trata, por un lado, de la Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF) y, por otro, de la Encuesta del Gasto de los Hogares en Educación (EGHE). Esta última recoge con mucha precisión, para el curso académico 2023/2024, el gasto de los hogares en EeS, pero apenas proporciona información sobre el hogar donde residen dichos alumnos. Para resolver este problema de información, se aprovecha el hecho de que la muestra de la EGHE emana de la muestra de hogares participantes en la EPF el año previo. Esto permite imputar a los hogares participantes en la EGHE variables que aproximen su nivel económico, como su gasto total, el nivel de estudios de los progenitores y su comunidad autónoma de residencia. Esta fusión habría sido imposible sin la inestimable ayuda del Instituto Nacional de Estadística (INE), fuente original de ambas encuestas.

Las diferencias metodológicas entre ambas encuestas, en lo que se refiere a la medición de la EeS en España, son esencialmente tres, y todas ellas tienen el mismo efecto, que es el de que la EGHE corrige el sesgo a la baja del resultado que se obtiene a partir de la EPF (ver Tabla 1):

→ La EPF no recoge adecuadamente el gasto en clases particulares en enseñanzas artísticas. A diferencia de la EGHE, donde este tipo de clases particulares tiene su propia sección, la EPF, al recoger solamente el gasto en clases particulares de refuerzo de la enseñanza reglada, muy probablemente omite gran parte del gasto en estas clases.

→ La EPF no recoge adecuadamente el gasto en clases particulares en idiomas que no se incluyen en el currículum. Por la misma razón que en el caso anterior, los idiomas que queden fuera del ámbito de la enseñanza reglada no están recogidos por el gasto en clases particulares de la EPF.

→ El periodo de colaboración del hogar en la EPF puede sesgar a la baja el gasto en clases particulares. Una parte de las clases particulares, esencialmente aquellas destinadas al refuerzo, tienden a estar concentradas en el tiempo en los meses previos a los exámenes. Sin embargo, hay hogares que participan en la EPF fuera de esos periodos clave que, aunque hayan tenido gasto previo durante ese mismo año en clases particulares, no lo reportan adecuadamente por esa diferencia temporal.

Por otro lado, y siguiendo al Instituto Nacional de Estadística (INE), preferimos no utilizar el gasto total del hogar como el proxy del nivel económico del mismo. En vez de eso, calculamos el gasto equivalente por hogar, que tiene en cuenta las economías de escala que se producen dentro de los hogares a medida que se incorporan más miembros. Estas economías de escala se denominan habitualmente como “Escala de la OCDE modificada” y asignan un valor de 1 al primer adulto, de 0,5 para los siguientes y de 0,3 para cada menor de 14 años.

$$\text{Gasto Equivalente} = \frac{\text{Gasto total del hogar}}{1 + 0.5 * (\text{Mayores de 14 años} - 1) + 0.3 * \text{Menores de 14 años}}$$

Para garantizar el mayor grado de comparabilidad con Moreno (2022) y Moreno y Martínez (2023) y también para reconocer el hecho de que siempre es preferible seguir la distribución nacional respecto a la distribución de cualquier subpoblación, calculamos los quintiles de gasto equivalente en la EPF. Hacemos esto puesto que la EGHE no representa a todos los hogares españoles, sino solo a aquellos que tienen al menos un miembro estudiando. Por esta razón, los quintiles no muestran un 25 por ciento de población de la EGHE en cada tramo, dado que la distribución de hogares con miembros estudiando está ligeramente sesgada a la izquierda, lo que provoca una cierta sobreproporción en los deciles inferiores.

## VIII. Glosario de términos

Educación en la Sombra (EeS): conjunto de clases particulares y actividades de aprendizaje estructuradas que los hogares pagan fuera del sistema escolar formal y en paralelo a él. En este informe se mide a través del gasto declarado en la EGHE en cuatro categorías: clases curriculares centrales, idiomas, enseñanzas artísticas y otros estudios.

### Qué compran los hogares: las cuatro categorías de gasto de la EGHE

Para cada una, la encuesta pregunta por separado el número de meses con gasto y el gasto mensual.

*Clases curriculares centrales*: clases particulares sobre las materias del currículo escolar (matemáticas, lengua, ciencias, etc.), normalmente para seguir el ritmo del curso o preparar exámenes.

*Idiomas*: clases o academias de idiomas, tanto de lenguas extranjeras (típicamente inglés) como de lenguas cooficiales. Tal y como se argumenta en este informe, la categoría registra el gasto, no su motivación: incluye desde el idioma como inversión de futuro hasta el apoyo en la lengua en que se imparte el currículo (inglés en centros bilingües; euskera o catalán en sistemas de inmersión).

*Enseñanzas artísticas*: clases de música, danza, teatro o artes plásticas al margen de la enseñanza reglada.

*Otros estudios*: categoría residual que agrupa el resto de clases particulares no incluidas en las anteriores (por ejemplo, tecnología y programación o técnicas de estudio).

### Para qué se compran: las dos funciones clásicas de la literatura (Bray, 1999; 2009; 2025)

*Refuerzo*: apoyo en las materias en las que el estudiante tiene dificultades, para seguir el ritmo del curso y evitar el suspenso o la repetición. La clase particular como "parche".

*Ampliación*: enriquecimiento más allá de lo que el currículo exige, orientado a ampliar las oportunidades de aprender y la competitividad futura del estudiante. La clase particular como "trampolín".

### Por qué se demandan: los tres tipos de demanda propuestos en este informe

*Demanda de prevención*: la de las clases que el alumno necesita para no retrasarse respecto al ritmo del currículo de su centro. Incluye el refuerzo clásico en materias curriculares y el apoyo en la lengua vehicular (el inglés en un centro bilingüe, el euskera en el modelo D) cuando no es la lengua del hogar. Su origen está en el diseño de la oferta educativa, no en las aspiraciones familiares; es la más abordable con instrumentos ordinarios de política educativa (recursos de apoyo dentro del propio sistema).

*Demanda de posicionamiento*: la orientada a superar umbrales de selección concretos e identificables (PAU/EBAU, pruebas de acceso a FP de grado superior, oposiciones). La genera la presión de los exámenes selectivos; en España es comparativamente moderada. Se modula reformando los sistemas de acceso y selección.

*Demanda de distinción* (o de acumulación): la que busca construir capital humano y cultural por encima y al margen de lo que el sistema formal ofrece o exige (un idioma adicional, un instrumento musical, programación), como ventaja diferencial futura en un mercado de credenciales cada vez más competitivo. Es la que menos margen deja a la regulación; el papel de la política pública está en la equidad de acceso al enriquecimiento, ofreciéndolo dentro del sistema o financiándolo a quien no puede pagarlo.