

9



LA INCIDENCIA DE LAS CLASES PARTICULARES EN ESPAÑA A TRAVÉS DE LOS DATOS DE PISA

The incidence of private tuition in Spain through the PISA data

Ariadne Runte-Geidel *

RESUMEN

Investigaciones internacionales han puesto de manifiesto que durante las últimas décadas ha existido una creciente expansión mundial de la utilización de clases de refuerzo educativo por parte de estudiantes de la enseñanza obligatoria. Estas clases ofrecen actividades externas a la escuela que pretenden complementar o ampliar conocimientos. A esta educación «paralela» la denominan internacionalmente *Shadow Education*, porque acompaña a la educación formal como si fuese su propia sombra. Este artículo analiza la utilización de la educación «en la sombra» por los alumnos de la Enseñanza Secundaria Obligatoria en el contexto español de la última década por medio de la información que proporciona PISA. El objetivo es estimar la proporción de utilización de este tipo de clases en España y averiguar cómo ha progresado este uso en el transcurrir de la última década. Para ello hemos analizado los datos del estudio PISA desde el año 2000 hasta el 2009.

* Universidad de Jaén.

PALABRAS CLAVE: Clases Particulares, PISA, Educación comparada.

ABSTRACT

International studies about educational tendencies have shown that there has been a remarkable increase in using school reinforcement lessons by students of Compulsory Secondary Education during the last decade. These lessons provide students with a supplement or extension of the knowledge. This type of education is known as Shadow Education, because it accompanies a formal education as if it were its own shadow. This article analyzes the use of Shadow Education by students of Compulsory Secondary Education in the Spanish context of the last decade. We intend to verify in which proportion these kinds of lessons are being used and also the way this has increased recently. In order to carry out this study, we have analyzed data from the PISA report from 2000 to 2009.

KEY WORDS: Private Tutoring, PISA, Comparative education.

1. SIGNIFICADO DE «EDUCACIÓN EN LA SOMBRA»

La expresión *Shadow Education*, o educación «en la sombra», hace referencia a la educación de carácter privado al margen de la escuela a la que acude el alumnado para mejorar sus resultados escolares. Los investigadores en este tema (STEVENSON y BAKER, 1992; BRAY, 1999; BAKER *et al.*, 2001) utilizaron el término *shadow* para referirse a todo tipo de enseñanza que de alguna manera acompaña y sigue a la educación formal como una sombra. Mientras la escuela es la principal responsable de la educación de niños y jóvenes, estas clases de refuerzo encaminadas principalmente a la mejora en los resultados académicos se mantienen casi invisibles, sobre todo en las investigaciones sobre resultados y evaluaciones en educación.

Stevenson y Baker (1992), dos de los primeros investigadores que estudiaron el tema, definieron la «educación en la sombra» como «un conjunto de actividades educativas que se producen fuera de la escuela formal y que están diseñadas para mejorar los resultados académicos de los estudiantes en la educación reglada». Además, estos autores han añadido en

su concepción de *shadow education* la idea de que estas actividades están firmemente arraigadas en el sector privado.

El objetivo de esta modalidad educativa, denominada «educación en la sombra», consiste, por tanto, en complementar los contenidos dados en la enseñanza formal, tratándose, más bien, de clases individuales o en grupo con profesores particulares, o clases impartidas en academias dedicadas al refuerzo escolar, e incluso como ocurre en algunos países, clases en sofisticadas empresas educativas a gran escala, como pueden ser las franquicias que utilizan el conocido método *Kumon*. El mercado ha detectado esta nueva necesidad de las familias y del alumnado y, actualmente hay innumerables ofertas y variadas formas, que son utilizadas por las familias para comprar clases adicionales y completar así la formación reglada del alumnado. Sin embargo, es necesario hacer una diferenciación en relación con las actividades complementarias, para no confundirlas con las actividades de carácter extraescolar que existen en la gran mayoría de los centros escolares (SOUTHGATE, 2009).

Mark Bray (1999), en su libro sobre las clases particulares en la enseñanza primaria y secundaria, ha definido tres criterios fundamentales para caracterizar esta tipología de actividades:

- a) Carácter complementario: clases que tratan de contenidos/materias desarrollados en la escuela. Se excluirían aquellas clases de lenguas destinadas al alumnado de minorías cuya lengua materna es distinta de la utilizada en la escuela.
- b) Carácter privado: clases suministradas a cambio de pagos. Se excluyen aquellas clases gratuitas proporcionadas por miembros de la familia o de la comunidad, o bien aquellas clases extraescolares que imparte el propio profesorado, pero consideradas como parte de sus responsabilidades profesionales.
- c) El carácter académico de las materias: se refieren a clases específicamente de matemáticas, lengua, ciencias u otras materias del currículo normalizado. Se excluyen aquí las clases para el desarrollo de las habilidades musicales, artísticas o deportivas.

Stevenson y Baker, en su estudio de 1992, decidieron investigar dos grupos distintos de estas actividades. Por un lado aquellas que tienen lugar

durante el periodo de la educación secundaria obligatoria y, por otro, aquellas clases impartidas una vez finalizada la enseñanza postobligatoria, destinadas a preparar de forma intensiva al alumnado que pretende acceder los estudios universitarios (BRAY, 2010).

Otros estudios más recientes sobre el tema (BAKER *et al.*, 2001; SOUTHGATE, 2009) han apuntado hacia nuevas formas de utilización de las clases particulares. La primera denominada *remedial*, utilizada básicamente por el alumnado que necesita alcanzar mejores resultados académicos (clases de refuerzo). La segunda, conocida como *enrichment*, es el recurso utilizado por el alumnado que aun teniendo buenos resultados académicos, demanda estas clases para mejorar aún más estos resultados, bien de cara a su futuro profesional, o también como un incremento de determinados conocimientos considerados imprescindibles en la sociedad actual, como por ejemplo aquellos relacionados con los idiomas y/o informática. El uso de este tipo específico de actividades educativas al margen de la escuela se ha incrementado mucho en las últimas décadas, no sólo a escala global, sino también en España. Esta tendencia al alza, ha llamado la atención de observadores a nivel mundial y viene siendo objeto de diferentes investigaciones. Estos estudios (BRAY, 1999 y 2010; BAKER *et al.*, 2001; SOUTHGATE, 2009) vienen a demostrar que si bien es cierto que la forma y la intensidad de su utilización varían de forma notable, prácticamente todas las naciones del mundo utilizan alguna forma de estas actividades de enseñanza de carácter privado fuera de la escuela, alcanzando cerca de un 20% de la población estudiantil en algunos países, mientras en otros, las cifras llegan hasta los 80%. Según estos estudios España estaría en una posición intermedia, con unas cifras por encima de los 40%.

La idea general es que esta «educación en la sombra» es especialmente problemática, en función de su posible implicación en los resultados académicos que el alumnado de diferentes países alcanza en pruebas comparativas internacionales, tales como PISA, pues aquellos países donde su uso está más extendido llegan a obtener mejores resultados que aquellos otros que las utilizan poco (SOUTHGATE, 2009). Además, el uso de este tipo específico de enseñanza, que como ya se ha dicho es de carácter privado porque se financia con los fondos propios de las familias, frecuentemente ha sido relacionada con un elevado poder adquisitivo, socioeconómico y cultural, de la familias. Justamente en las investigaciones ya realizadas

aparece un sesgo de clase social en la utilización de las clases particulares (BRAY 1999; BUCHMANN 2002). Otros estudios (BAKER y LE TENDRE, 2005) han demostrado también que, en aquellos países donde las clases particulares y de refuerzo se utilizan más ampliamente, como por ejemplo en Corea, su utilización está fuertemente relacionada con aquellas familias que consideran la educación como un valor muy importante.

No solamente el gasto económico que tienen las familias es tenido en cuenta en estos estudios, sino que también los costos indirectos, tales como el tiempo que requiere de los estudiantes, o el tiempo invertido por los padres en buscar un profesor/centro particular que imparta aquellas clases que sus hijos necesitan, además del tiempo empleado en llevarlos y recogerlos de estas actividades. Es evidente que familias en las que ambos padres trabajan a turno completo pueden no tener el tiempo necesario para que sus hijos acudan a clases de apoyo, lo que refuerza la idea del sesgo hacia determinadas capas de la población. Aunque no hay muchos estudios que recojan datos específicamente sobre el gasto que las familias pueden tener con la educación en la sombra, Mark Bray (1999) revela que ya en 1996 las familias sur coreanas gastaron cerca de 25 mil dólares en ella y en Japón se ha llegado a gastar unos 14.000 millones de dólares a mitad de los 90. Igualmente se conoce que las familias que viven en ciudades son más propensas a invertir en clases extraescolares que aquellas que viven ámbitos rurales (BUCHMANN, 2002; HUA, 1996).

Sin embargo, existen pocos trabajos de investigación en este ámbito que se hayan llevado a cabo con muestras internacionales. Solamente el estudio de Baker *et al.* (2001), que utilizó los datos del TIMSS y el trabajo de tesis de SOUTHGATE (2009), «*Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis*», recogen datos internacionales sobre el uso de la educación en la sombra.

2. ESTUDIOS SOBRE LA EDUCACIÓN EN LA SOMBRA

A tenor de los primeros estudios internacionales utilizando test de comparación de resultados educativos en los años 80 (TIMSS, PIRLS, etc.), surge el interés por las actividades de refuerzo escolar, inicialmente descritas como algo exótico llevadas a cabo, sobre todo, por países asiáticos. Se

consideraban incluso como el «ingrediente secreto» que tenían, por ejemplo Japón y Corea, para alcanzar altos resultados en estas pruebas comparativas internacionales (MORI y BAKER, 2010). No obstante esta idea inicial fue desechada, porque no se encontraron evidencias de que las ayudas individuales prestadas a los estudiantes influyesen en los niveles generales de logros educativos. Sin embargo, el caso específico de Japón (dadas las proporciones de utilización de estos recursos) ha sido el epicentro de los primeros estudios sobre *shadow education* (BAKER *et al.*, 2001). Sin embargo, el estudio más reciente de Baker (2010), pone de manifiesto que en la segunda mitad del siglo XX la escasez de universidades y centros de educación superior en Japón, ha favorecido el incremento de las clases particulares, principalmente auspiciado por el alto nivel competitivo de las pruebas de acceso instituidas.

Este fenómeno y sus influencias sobre la educación a nivel mundial también han llamado la atención de organizaciones como la UNESCO, sobre todo en función de su implicación en la estratificación escolar y la amenaza que supone a la equidad. Precisamente la UNESCO encargó un estudio transnacional al sociólogo británico Mark Bray (1999), que logró integrar investigaciones realizadas en un amplio grupo de países con características culturales muy distintas, como por ejemplo Brasil, Grecia, Egipto y Camboya, entre otros. Así, este estudio de Bray superó la clásica posición de los primeros estudios sobre la *Shadow Education* («educación en la sombra»), en los cuales se enfatizaba los contextos socio culturales específicos de los países estudiados y se concebía el uso de las clases particulares como algo propio de la cultura educativa de estos países. Bray (1999) encontró muestras evidentes de un crecimiento global de la *Shadow Education*, y, asimismo, proporcionó amplias descripciones sobre el tema, además del impacto social generado por este fenómeno, analizando algunas de las respuestas políticas implícitas.

Posteriormente se han estudiado las relaciones entre escolarización y capital social en diversas culturas (BUCHMANN y BRAKEWOOD, 2000; BUCHMANN and HANNUN, 2001; BUCHMANN y DALTON, 2002), o de un carácter más localista, como las implicaciones de la *shadow education* sobre el capital social y el éxito escolar en Kenia (BUCHMANN, 2002). Los estudios realizados en Canadá (AURINI y DAVES, 2004) encontraron que hasta un 24% del alumnado de Ontario había tenido profesores particulares

en 2002, y además, que estas actividades se había transformado en un negocio tan lucrativo que había crecido entre un 200 y un 500% en los últimos 30 años. En EE.UU. las clases particulares han tenido una rápida expansión, sobre todo después de 2002 con la aprobación de la Ley *No Child Left Behind* (ASCHER, 2006; BURCH *et al.*, 2006).

En Europa los estudios relacionados con las clases particulares no son muy numerosos, sin embargo encontramos algunas investigaciones que ponen de relieve el alcance del fenómeno. El estudio realizado por Katsilis y Rubinson (1990), evidencia la relación entre estas clases y los logros académicos del alumnado; Ireson (2004) ha estimado que cerca de un 27% del alumnado de primaria y secundaria asisten en Inglaterra a clases con profesores particulares. Por otra parte, otro estudio más amplio que se llevó a cabo en algunos países post-socialistas, ha constatado las elevadas tasas de utilización de profesores particulares: Azerbaiyán un 93%, Polonia cerca de un 66% del alumnado han utilizado estas formas alternativas de educación (SILOVA, 2010). Más concretamente, el estudio de Baker *et al.* (2001), analiza los datos del estudio TIMSS, donde evidencia un aumento sustancial de la utilización de las clases de carácter privado a nivel global, destacando el caso significativo de algunos países de Europa que tradicionalmente no tenían relaciones con este tema, tales como Francia, Alemania o Noruega, pero que actualmente llegan hasta un 20% de utilización de este tipo de recursos. Por otra parte, el estudio de Southgate (2009), algo más reciente, ha utilizado los datos de PISA 2003 y, además de constatar que prácticamente todos los países participantes en este estudio utilizan las clases particulares de diferentes formas y con diferentes intensidades, revela que en España estas tasas se acercan al 44 %, la segunda más alta de los países europeos detrás de Grecia con un 74%. El citado estudio relaciona este uso de clases particulares con el nivel educativo y sociocultural de las familias y destaca el caso de España, donde esta relación se manifiesta de forma muy intensa.

2.1. Expansión de este fenómeno educativo a nivel mundial

Los primeros estudios llevados a cabo sobre la denominada «educación en la sombra» (*shadow education*), explicaban su aparición y expansión a nivel mundial en función de la consolidación de una determinada cultura educativa en prácticamente todas las sociedades. El desarrollo de la

educación superior en occidente y la expansión de la escolarización de masas a partir de los años 60, conforman el contexto en el cual se revela la difusión y la expansión de esta modalidad educativa. Dicho de otra manera, estos estudios conciben la «educación en la sombra» (*shadow education*) como parte de un contexto más amplio, donde la educación se concibe como una institución que influye en la sociedad (BAKER y LE TREND, 2005). La rápida expansión de la educación de masas, sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, explicaría por sí sola, el incremento del uso de las clases particulares y refuerzo educativo de carácter privado. Otros autores (VENTURA, NETO-MENDES, COSTA y AZEVEDO, 2006) defienden la idea de que la educación centrada en una «pedagogía colectiva», como en un sistema donde los exámenes tienen un papel crucial como forma de superar las diferentes etapas educativas, ha originado la creación de un contexto favorable a la aparición de «respuestas educativas alternativas». Como ejemplo de esta teoría, mencionar los casos de Turquía y Brasil, donde el aumento de la demanda de estudios universitarios impulsó, en los años 70, la instauración de un examen de acceso a la universidad semejante a la selectividad en España, pero bastante más competitivo, lo que provocó el aumento de centros privados con el claro objetivo de preparar al alumnado para este examen (TANSEL y BIRCAN, 2004; FILHO y RODRÍGUEZ, 2001).

Esta perspectiva estudia el fenómeno expansivo de las clases particulares y el fenómeno que rodea asociado a la *Shadow Education* desde un enfoque funcionalista clásico, donde se analiza desde la perspectiva de un mecanismo de compensación, subsidiario al propio sistema, es decir, como una forma de preparar mejor a los jóvenes a participar en la sociedad. Por otra parte este fenómeno expansivo también pone de manifiesto una forma de reproducción social, en la medida en que solo tiene acceso a ellas un determinado sector social. Por otra parte, Mori y Baker (2010), que vienen estudiando esta problemática desde el principio de esta década, han construido su propia teoría de este fenómeno expansivo a nivel mundial. Afirman que hay evidencias suficientes para concebir las clases particulares como un nuevo «estándar» educativo, utilizando una perspectiva de análisis desde un modelo institucional, tanto de la sociedad como de la educación. Este modelo engloba una serie de prácticas educativas relacionadas con la «educación en la sombra» (*Shadow Education*), desde su modelo organizativo, tipologías de usuarios, hasta las razones que explican su utilización, no como una mera consecuencia de la evolución que ha supuesto la escolarización de masas,

sino como parte fundamental de la consolidación de la fuerza y el poder que ha supuesto dicha escolarización en el seno de las sociedades contemporáneas. Según este enfoque existe una relación simbiótica entre la sociedad escolarizada y la existencia misma de la *Shadow Education*, por el hecho de que estas actividades constituyen negocios privados y, por lo tanto, siguen la lógica del mercado, que sin duda ha influido también en su expansión, pero con el matiz de que el mercado funciona bajo la lógica de la escolarización de masas.

2.2. Actitud de los gobiernos frente al auge de este nuevo fenómeno educativo

El estudio realizado por Mark Bray (1999) puso de manifiesto las diferencias entre las políticas educativas de los distintos países respecto a la forma de afrontar esta temática. Según Bray se podrían dividir en tres grupos: a) aquellos países que fomentan su utilización y que incluso la regularizan; b) otro grupo de países que sistemáticamente han intentado erradicarla y, c) un tercer grupo, más numeroso, que simplemente lo ignoran y así propician que esta modalidad de educación privada se mantenga en la sombra y se autorregule por el mercado. Sirva como ejemplo el caso de las Islas Mauricio, que en 1988 prohibió la utilización de profesores particulares durante los tres primeros años de primaria; además de la declaración en contra de la utilización de profesores particulares a partir de 1994, puesto que de alguna forma el estatus socioeconómico condicionaba los resultados educativos del país (FOODUN, 2002). Ngare (2007, citado en SOUTHGATE, 2009) comenta que en Uganda existía una práctica común por parte del profesorado de la enseñanza pública, que consistía en fijar las fechas de los exámenes en fines de semana y días de fiesta, cobrando tasas al alumnado por presentarse a estos exámenes. El gobierno de este país, a partir de 1994, prohibió esta práctica ilegal, pero no pudo impedir la preparación de estos exámenes a través de clases particulares impartidas por este profesorado. También el gobierno surcoreano intentó prohibir la utilización de las clases particulares en los años 80, pero no fue efectiva, lo que su prohibición se fue relajando hasta el punto que en el año 2000 su práctica fue legalizada (MORI y BAKER, 2010). Turquía es otro país que reconoció la envergadura de estas actividades educativas de carácter privado, optando por su regulación y reconocimiento, más concretamente a través de una

normativa promulgada en 1984, las clases particulares pasaron a ser competencia del Ministerio de Educación (TANSEL y BIRCAN, 2004).

Estos casos aislados no son la norma, la mayoría de países como ya se ha mencionado, no han desarrollado políticas que supervisen este tipo de práctica educativa, como es el caso de España, donde no hay una política específica que regule el tema. Las investigaciones al respecto indican que incluso hay países que defienden este tipo de prácticas como una forma de crear más y mejor capital humano (SOUTHGATE, 2009). Por otra parte, hay estudios que relacionan las clases particulares con los niveles de inversión en educación que hacen los diferentes países. Estas investigaciones demuestran que los países con sistemas educativos menos estructurados, en general hacen más uso de las clases particulares que aquellos países con sistemas educativos más avanzados (BAKER *et al.*, 2001; BUCHMANN, 2002).

3. ANTECEDENTES Y SITUACIÓN ACTUAL DE LA «EDUCACIÓN EN LA SOMBRA» EN ESPAÑA

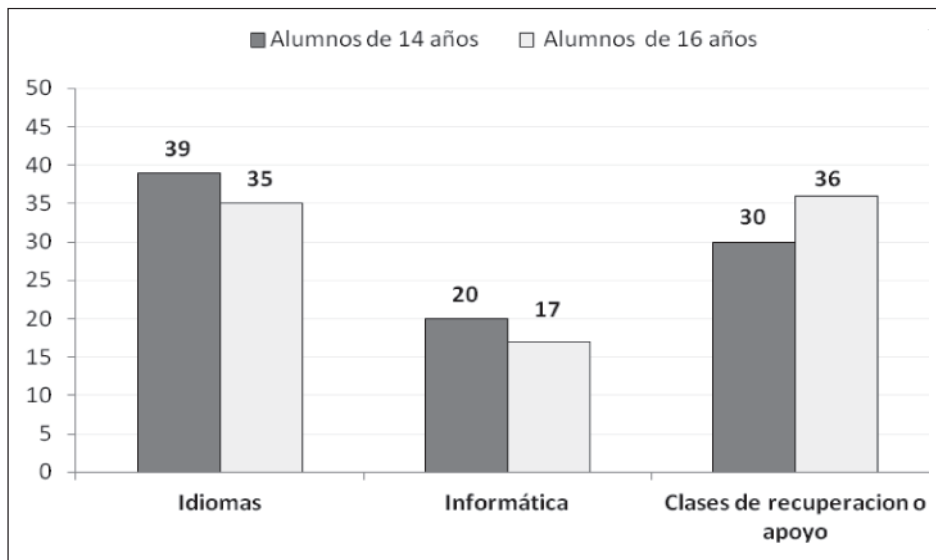
Los estudios y publicaciones sobre la utilización de clases particulares en España son bastante escasos. Una de las primeras referencias proviene del periodo franquista, cuando el profesorado recibía una remuneración insuficiente y necesitaban complementarla con una práctica conocida como las denominadas «permanencias». Estas actividades se desarrollaban en la propia escuela después de finalizado el horario escolar y se trataba tanto de clases particulares para aquellos alumnos que no seguían los contenidos adecuadamente (modalidad *remedial*), como clases preparatorias para acceder al bachillerato (modalidad *enrichment*). Finalizando este periodo, en las décadas setenta y ochenta en España han sido testigos de excepcionales cambios sociales y económicos, los cuales han propiciado el crecimiento de una clase media que empezó a demandar una escuela más moderna y accesible para todos, donde las clases particulares carecían de sentido (PARRA, 2009).

El uso de este fenómeno educativo en España se ha estudiado frecuentemente asociado a los problemas de fracaso escolar, o bien vinculado a los factores que influyen positivamente en el rendimiento académico. Muchos de los estudios realizados sobre el fracaso o éxito de los estudiantes en la

escuela buscan establecer relaciones causales o etiológicas de estos fenómenos centrándose en el rol familiar y sus expectativas (MARCHESI y MARTIN, 2002). Otros, sin embargo, han identificado los medios de comunicación y los cambios sociales como factores que influyen en el fracaso escolar (SÁNCHEZ, 1997; PEREIRA, 2003). Otras investigaciones se han centrado especialmente en analizar aquellas influencias específicas de los sistemas educativos, sus reformas y las políticas educativas que influyen en los resultados del alumnado (MARCHESI, 1995; MARTÍNEZ y MIKEL, 1998). También, entre estas causas, se encuentran muchas de las actividades que realizan los estudiantes fuera de la escuela.

Según un estudio llevado a cabo en Cantabria a principios de los 90 (SUSINOS y ZUBIETA, 1994), hasta un 55% del alumnado de secundaria recibían clases particulares, concretamente en las áreas de Matemáticas, Física y Química, donde un 26% del alumnado empleaba de dos a tres horas a la semana en estas actividades. Otro estudio más reciente realizado por un grupo de profesores de la Universidad de Córdoba (MORIANA *et al.*, 2006) refleja que la participación del alumnado en estas actividades influye positivamente sobre los resultados de académicos, especialmente si son clases de refuerzo de los contenidos impartidos en clase. También se observa en este estudio que durante los últimos años un incremento notable de la utilización de estas clases particulares en todos los ámbitos de la vida escolar.

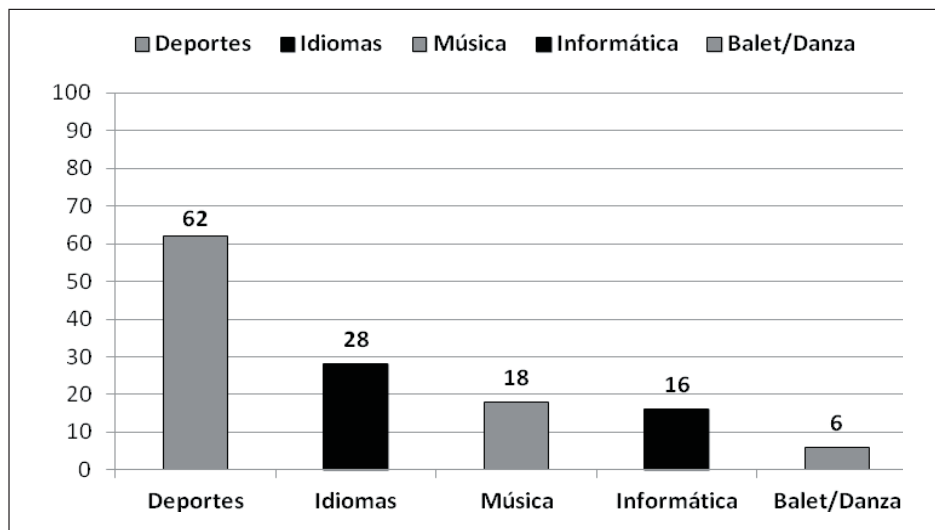
Los datos oficiales del antiguo INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), en el documento «Sistema estatal de indicadores de la educación 2000» que recoge los datos de 1995 y 1997, se observa que un número bastante alto de estudiantes de primaria y de secundaria acudían a clases particulares, hasta un 10% entre los de primaria y cerca de un 36% de los de secundaria (INCE, 2000: 90). El gráfico reproducido del mismo documento ilustra los datos referidos:

Figura 1: Gráfico reproducido del informe del INCE (2000)

Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación del año 2000 (INCE, 2000: 91).

Se observa que en la década de los noventa cerca de un 40% del alumnado de secundaria comprendido entre los 14 y 16 años asistía a clases de idiomas, mientras que alrededor de un 20% lo hacía a clases de informática y más de un 30% frecuentaba clases de recuperación o apoyo de las materias que se impartían en la escuela.

En el año 2005, el INECSE (Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo) publicó un informe semejante, titulado *Sistema estatal de indicadores de la educación 2004*, basado en datos recogidos entre los años 2000 y 2003. Dicho informe pone de manifiesto que el alumnado de primaria frecuenta más las actividades extraescolares (61%) frente a los de secundaria (35%). La figura 2 muestra la proporción de alumnado que realiza actividades extraescolares de idiomas e informática, sin embargo, a diferencia del anterior, este informe de 2004 ya no muestra la información sobre las clases particulares que conllevan un refuerzo escolar.

Figura 2: Reproducido del informe del INECSE (2005)

Fuente: Sistema Nacional de Indicadores para la Educación (INECSE, 2005: 3)

Según este informe hubo un descenso en la proporción de alumnado de secundaria que asistía a clases de idiomas y de informática en relación al periodo anterior (cerca de unos 10% menos en cada categoría).

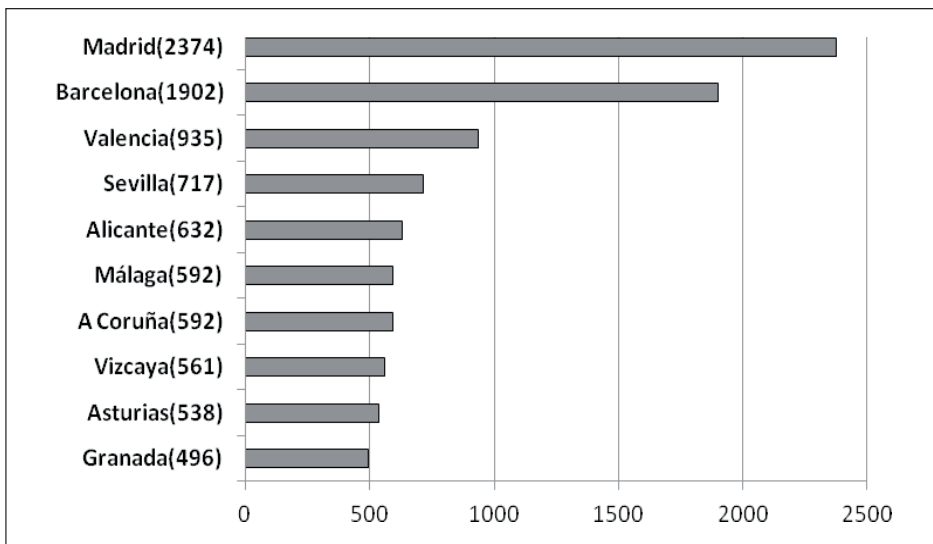
La relevancia y significado que está alcanzando este fenómeno educativo, se pone de manifiesto en el último Informe de Resultados que sobre la *Evaluación de Diagnóstico 2010-11* ha publicado en Andalucía la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2011)¹, que destina un apartado específico sobre las ayudas externas que el alumnado recibe para hacer las tareas escolares. Los resultados presentados en este informe se refieren a datos del alumnado de andaluz de cuarto curso de Educación Primaria y también del alumnado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los datos revelan que hasta un 51% del alumnado de secundaria recibe ayuda para realizar las tareas escolares, sin embargo tales ayudas son de diferentes tipos tales como ayuda de los propios padres, clases de refuerzo en el propio centro escolar y también clases particulares o en academias privadas. Las clases privadas, particulares o en academias, que reciben los alumnos andaluces de secundaria obligatoria alcanza una cifra cercana a los 60%, según el referido informe.

¹ Puede consultarse la *Evaluación de Diagnóstico 2010-11*, publicada por la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, en páginas 71-74.

3.1. Otras iniciativas de «educación en la sombra». La iniciativa privada

Tal como hemos mencionado anteriormente, existe una carencia generalizada de investigaciones y datos oficiales sobre este tema. Consecuencia de ello, hemos realizado un sondeo por la red a través de las páginas amarillas² para indagar la cantidad de empresas dedicadas a este sector, contabilizando el número de referencias en torno a las denominadas «academias enseñanza». Esta primera búsqueda revela que a mediados del año 2011, había registradas en España más de dieciocho mil establecimientos dedicados a clases particulares. El gráfico 1 muestra el número de estos centros por provincia, evidenciando la gran demanda que existe de esta actividad, sobre todo en los grandes núcleos urbanos como Barcelona y Madrid en relación al resto de provincias.

Gráfico 1: N° de Academias de enseñanza por provincias en las Páginas Amarillas Españolas (Junio 2011)



Fuente: Elaboración propia basado en los datos extraídos de <http://www.paginasamarillas.es/>

Si acotamos la búsqueda en función de la provincia, encontramos que tan solo en la provincia de Granada existen alrededor de 500 establecimientos, de los cuales más de la mitad están ubicados en la capital. Sin embargo, si la búsqueda

² (<http://www.paginasamarillas.es/>)

se reduce a: «clases particulares», tan solo encontramos 1268 establecimientos en toda España, de los cuales 33 se localizan en Granada, focalizados la mayoría de ellos en la capital. Si contrastamos estos datos con otro estudio (VENTURA *et al.*, 2006) que fue llevado a cabo en Portugal hace unos años, se puede considerar que estos datos corresponden a unas cifras elevadas y significativas.

La magnitud del fenómeno también se puede constatar a través de la consulta a la página web denominada «Tus Clases Particulares»³, que se autoproclama «el mayor portal educativo de clases particulares en España». Concretamente, a mediados de 2011 disponía de más de 52 mil anuncios, de los cuales alrededor de 46 mil eran de profesores particulares y 1.680 de establecimientos o academias privadas ofertando diferentes y variados servicios educativos. Si nos referimos exclusivamente a «profesores particulares» esta cantidad se reduce a la mitad (28 mil anuncios).

Estos datos nos ayudan a comprobar la magnitud del fenómeno, sobre todo del volumen de negocio que mueve este sector en España. A falta de cifras oficiales, como de investigaciones actualizadas sobre la dimensión y magnitud de este fenómeno, lo que evidencia que no se ha detectado aun la relevancia que tienen las «clases particulares» respecto a la formación del alumnado; tratándose, además, de un sector educativo escasamente supervisado y reglado. En este sentido las clases privadas o particulares en España, constituyen hoy por hoy, un sector completamente en la sombra.

Por otra parte, las autoridades educativas reconocen la importancia de este tipo de actividades en cuanto refuerzo educativo, como una medida eficaz contra el fracaso escolar, problema que llega a afectar hasta un 30% del alumnado español que finaliza la educación obligatoria (FERNÁNDEZ y RODRÍGUEZ, 2006). Dada la magnitud del problema, a lo largo de la última década, se han tomado una serie de medidas por parte de las administraciones públicas, encaminadas a su subsanación.

3.2. Programas e iniciativas públicas

El gobierno español, como algunas Comunidades Autónomas, pusieron en marcha, a partir de 2005, diferentes iniciativas públicas para reducir las elevadas y alarmantes tasas de fracaso escolar existentes. No obstante, como constatan los

³ <http://www.tusclasesparticulares.com/>

estudios Del Pino, Olmeda y Hombrados (2007), al final de la educación primaria ya se percibían una serie de retrasos acumulados en cuanto a conocimientos adquiridos, hábitos y técnicas de estudio. A partir de 2007 el Ministerio de Educación elaboró e impulsó el Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) con el objetivo de ir más allá de las altas tasas de escolarización y lograr ante todo una mayor equidad en los resultados académicos del alumnado, encaminado principalmente a reducir las tasas de fracaso y abandono. Esta iniciativa, financiada al 50% por el Ministerio y Comunidades Autónomas, consta de tres subprogramas distintos: a) Acompañamiento escolar en Educación Primaria b) Acompañamiento escolar en Educación Secundaria y c) Programa de apoyo y refuerzo en Educación Secundaria Obligatoria. En concreto el alumnado recibe clases de ayuda y refuerzo pedagógico alrededor de dos horas semanales, bien por parte del profesorado del propio centro o monitores acreditados (ex alumnos de los centros o universitarios) para trabajar determinadas áreas del currículo organizados en pequeños grupos (Informe de evaluación del Plan PROA, 2006)⁴.

En Cataluña, en 2001, se creó el proyecto ÉXIT, también de cofinanciación central y autonómica, el cual ofrece refuerzo escolar al alumnado cuyas familias no disponen de suficientes recursos o clima para estudiar (PERALTA, 2010). En el mismo sentido, la Comunidad de Madrid aprobó, también en 2001, el «Plan Regional de Compensación Educativa», que establecía las actividades que se podrán realizar fuera del horario lectivo de los centros y en cooperación con instituciones públicas o privadas sin ánimo de lucro, dentro del marco de la compensación externa. Se proponía a través de este programa que para el curso de 2002-2003 los centros públicos ofrecieran espacios destinados a mejorar la calidad del proceso educativo de todo el alumnado en situación de desventaja, ofertando fuera del horario escolar actividades de apoyo al estudio y refuerzo de aprendizajes, uso de TICs, desarrollo de habilidades sociales y educación no formal (FLOR *et al.*, 2003).

4. PISA Y «LA EDUCACIÓN EN LA SOMBRA»

El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes, más conocido como PISA (*Programme for International Student Assessment*), fue

⁴ El Ministerio de Educación, en una nota de prensa del 30 de marzo de 2010 anunciaba un presupuesto de casi 100 millones de euros para financiar un total de 3.500 colegios participantes en el PROA (Ministerio de Educación, 2010).

desarrollado por la OCDE a partir de 2000 para evaluar el aprendizaje del alumnado en sus países miembros.

Se trata de un estudio comparativo, de carácter internacional que de forma periódica (cada 3 años) y continua, evalúa tanto características sociodemográficas y contextuales del alumnado, como sus competencias educativas en lectura, matemáticas y ciencias al finalizar su educación obligatoria. En este sentido PISA no es un proyecto de investigación, sino más bien un estudio que pretende generar indicadores sobre los sistemas educativos a nivel mundial (TURNER, 2006). El objetivo de PISA, según sus propios informes, es «evaluar hasta qué punto los alumnos cercanos al final de la educación obligatoria han adquirido algunos de los conocimientos y habilidades necesarios para la participación plena en la sociedad del saber» (OCDE, 2008).

4.1 ¿Qué relación guarda PISA con la educación en la sombra?

Los sucesivos informes PISA a lo largo de la década contienen una amplia y fiable información de una muestra suficientemente representativa del alumnado de secundaria donde se ha llevado a cabo el estudio, entre ellos España. Además, PISA recoge información sobre la «educación en la sombra» (*Shadow Education*) en todas sus ediciones, a través del cuestionario aplicado a los estudiantes, por lo que posibilita un análisis estadístico de carácter transversal (estableciendo comparaciones entre e intra países), como un análisis longitudinales de los datos de cada país. Además, los resultados que aporta PISA son percibidos globalmente como de alta calidad, fiables, válidos, muy relevantes y, sobre todo de absoluta legitimidad (MORGAN, 2010).

Para estudiar la utilización de clases particulares por el alumnado español hemos optado por usar los datos del estudio PISA en todas sus ediciones: de 2000 a 2009.

Como muestra de la influencia y legitimidad de los resultados que arroja PISA se puede argumentar que PISA lleva más de diez años de existencia y con una demanda cada vez mayor. Si en su primera edición, en el año 2000 participaron 34 países (incluidos los 30 de la OCDE), en la edición de 2009 llegaron a 65 los países participantes, distribuidos entre todos los continentes.

5. EL CASO ESPAÑOL

Los objetivos de este estudio son dos, primeramente estimar la tasa de utilización de clases particulares por parte del alumnado español al final de la educación obligatoria, para compararla con las tasas correspondientes en países de la OCDE y del entorno cultural de España, para ello utilizamos los datos del estudio PISA 2009. El segundo objetivo es comprobar si en el caso de España ha habido un incremento en la utilización de la educación en la sombra en la última década, consideramos para ello los datos recogidos en las cuatro ediciones del estudio PISA.

España como país miembro de la OCDE ha formado parte de las cuatro ediciones de las pruebas PISA, pero con la singularidad de la participación de las comunidades autónomas en las sucesivas ediciones a través de una ampliación de sus respectivas muestras. En la última edición de 2009 participaron, con esta ampliación de muestra, catorce Comunidades Autónomas de las diecisiete que configuran el mapa autonómico español, totalizando una muestra de veintisiete mil alumnos⁵.

Una novedad de la última edición de PISA es la introducción de una prueba de lectura electrónica, *ERA (Electronic Reading Assessment)*. Para la realización de esta prueba fue seleccionada una submuestra formada por 2.300 alumnos procedentes de 170 centros.

La muestra total española en cada edición de PISA se ha ido incrementando notablemente como se indica en la tabla 1:

Tabla 1: Tamaño de las muestras PISA (2000-2009)

	PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009
N Total	228.784	276.164	398.750	453.628
N España	6.214	10.791	19.604	27.000

Los estudios PISA recogen datos a través de tres pruebas de rendimiento en las competencias de comprensión lectora, matemáticas y ciencias. Cada una de ellas es evaluada con mayor énfasis en cada una de

⁵ Las CC.AA que ampliaron sus muestras en 2009 fueron: Andalucía, Aragón, Asturias, Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla y León, Cataluña, Galicia, La Rioja, Madrid, Murcia, Navarra y País Vasco, además se han sumado las 2 ciudades autonómicas de Ceuta y Melilla.

las ediciones del estudio, o sea, en PISA 2000 la competencia lectora fue evaluada con más detenimiento y ocupó la mayor parte del tiempo total del examen. En PISA 2003 la competencia central era la de Matemáticas y PISA 2006 se ha centrado en las competencias de Ciencias. En 2009 se ha vuelto a evaluar la comprensión lectora.

Aunque estos datos de rendimiento académico no sean utilizados por este trabajo, es importante aclarar el énfasis que PISA da a cada competencia en sus diferentes ediciones, porque también afectan a las variables que hacen referencia al uso de clases. La información que PISA recoge sobre las clases particulares también se centra más en la competencia diana de cada edición, aunque también recoge información sobre las clases particulares de otras asignaturas.

A continuación detallaremos las variables de cada una de las ediciones PISA que se han elegido para el análisis de los datos. Dichas variables se refieren básicamente a las cuestiones que hacen referencia a la utilización de clases particulares que están presentes en el Cuestionario de Estudiantes. El cuestionario a que nos referimos se trata de instrumento utilizado por PISA para recoger datos personales y familiares de los participantes, está enfocado «tanto hacia su entorno, sus hábitos de estudio y su percepción del ambiente de aprendizaje, como hacia su compromiso y su motivación» (OCDE, 2004) y es contestado por el propio alumnado. Sin embargo, las cuestiones no son exactamente las mismas, ni están formuladas de forma idéntica en cada una de las ediciones de PISA. La tabla 2 muestra las variables de cada edición de PISA que se utilizan en este estudio.

Tabla 2: Variables relacionadas con el uso de clases particulares de cada edición de PISA (2000-2009)

VARIABLES UTILIZADAS DE PISA 2000	
<p>Pregunta Q24: «During the last three years, have you attended any of these special courses <i>outside of your school</i> to improve your results?»</p> <p>¿Durante los últimos tres años has asistido algún de estos cursos especiales <i>fuera de la escuela</i> para mejorar tus resultados?</p>	<p>ST24Q01 – Cursos (o clases) para realizar exámenes de Lengua</p> <p>ST24Q02 – Cursos (o clases) en otros temas</p> <p>ST24Q03 – Cursos (o clases) extra sobre temas de Lengua</p> <p>ST24Q04 – Cursos (o clases) de refuerzo en Lengua para realizar exámenes</p> <p>ST24Q05 – Cursos (o clases) de refuerzo para otras asignaturas</p> <p>ST24Q06 – Clases para mejorar los hábitos de estudio.</p> <p>ST24Q07 – Clases con profesor particular</p>

VARIABLES UTILIZADAS DE PISA 2003	
<p>Pregunta Q29: «On average, how many hours do you spend each week on the following?»</p> <p>¿En media, cuántas horas a la semana empleas en lo que se sigue?</p>	<p>ST29Q04 – Clases con profesor particular ST29Q05 – Asistiendo clases fuera de la escuela</p>
<p>Pregunta Q33: «On average, how many hours do you spend each week on the following?»</p> <p>¿En media, cuántas horas a la semana empleas en lo que se sigue?</p>	<p>ST33Q04 – Clases de matemáticas con profesor particular ST33Q05 – Asistiendo clases de matemáticas fuera de la escuela</p>
VARIABLES UTILIZADAS DE PISA 2006	
<p>Pregunta Q31: «How much time do you typically spend per week studying the following subjects?»</p> <p>¿Generalmente cuánto tiempo a la semana empleas estudiando los siguientes temas?</p>	<p>ST31Q02 – Clases particulares sobre los temas de <u>Ciencias</u> dados en tu escuela. ST31Q05 – Clases particulares de Matemáticas. ST31Q08 – Clases particulares de Lengua. ST31Q11 – Clases particulares de otras asignaturas.</p>
<p>Pregunta Q32: «What type of out-of-school-time lessons do you attend currently (if any)?»</p> <p>¿Qué tipo de clases fuera del horario escolar frecuentes normalmente (si vas a alguna)?</p>	<p>ST32Q02 – Clases individuales con profesor que <u>no</u> da clases en tu escuela. ST32Q04 – Clases en grupos pequeños (8 o menos) con profesor que <u>no</u> da clases en tu escuela. ST32Q06 – Clases en grupos grandes (8 o más) con profesor que <u>no</u> da clases en tu escuela.</p>
VARIABLES UTILIZADAS DE PISA 2009	
<p>Q31 What type of out-of-school-time lessons do you attend currently?</p> <p>¿Qué tipo de clases fuera del horario escolar frecuentes normalmente (si vas a alguna)?</p>	<p>ST31Q01 – Clases de «perfeccionamiento» para exámenes de lengua. ST31Q02 – Clases de «perfeccionamiento» en matemáticas. ST31Q03 – Clases de «perfeccionamiento» en ciencias. ST31Q04 – Clases de «perfeccionamiento» en otras asignaturas escolares. ST31Q05 – Clases de «refuerzo» para exámenes de lengua. ST31Q06 – Clases de «refuerzo» en matemáticas ST31Q07 – Clases de «refuerzo» en ciencias ST31Q08 – Clases de «refuerzo» en otras asignaturas escolares. ST31Q09 – Clases para mejorar las habilidades de estudio</p>
<p>Q32 How many hours do you typically spend per week attending out-of-school-time lessons in the following subjects (at school, at home or somewhere else)?</p> <p>¿Cuántas horas sueles emplear a la semana en frecuentar clases fuera del horario escolar en los siguientes temas? (en la escuela, en casa o en cualquier otro sitio)</p>	<p>ST32Q01 – Clases para exámenes de lengua ST32Q02 – Clases de Matemáticas ST32Q03 – Clases de Ciencias ST32Q04 – Clases de otras asignaturas</p>

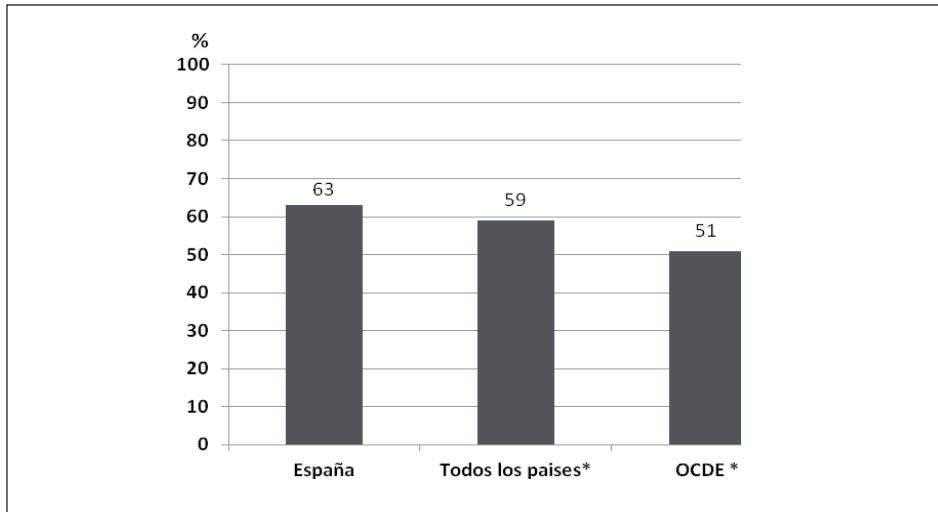
Con la finalidad de verificar si hubo un incremento de la utilización de las clases particulares por parte de los alumnos en España en la última década, tal y como se ha puesto de manifiesto en la tendencia mundial a través de otros estudios internacionales, hemos considerado el análisis longitudinal de los indicadores correspondientes a las cuatro ediciones de PISA. Sin embargo, este tipo de estudio tropieza con la dificultad de que las variables que recogen la información sobre la educación en la sombra en las bases de datos de PISA no son las mismas en cada una de las cuatro ediciones consideradas. Para superar este problema, hemos contemplado la creación de una variable indicadora —«clases particulares»— que glose la información al respecto de manera que permita la comparación entre todas las ediciones. Esta síntesis se hace de forma dicotómica, de manera que el nuevo indicador sintético va a tener sólo dos categorías en función de la información contenida en las variables originales:

- «*Si*» (si el estudiante participa en alguna modalidad, o en algún momento, o en algún tipo de grupo de clases externas a la escuela).
- «*No*» (cuando el alumno no participa en ninguna modalidad de clases extraescolares).

Consecuentemente, el análisis se basa en la inferencia sobre las proporciones expresadas mediante este indicador: su estimación y el contraste de homogeneidad para el conjunto de países miembros de la OCDE y el conjunto total de países participantes en el estudio PISA.

El análisis de los datos de España en PISA 2009 indica que la tasa actual de utilización de clases particulares al final de la enseñanza obligatoria supera los 60%. Es una proporción que se puede considerar alta si comparamos con la media de utilización de educación en la sombra en la OCDE y con la del conjunto de países participantes en PISA 2009. El gráfico 2 muestra estos datos:

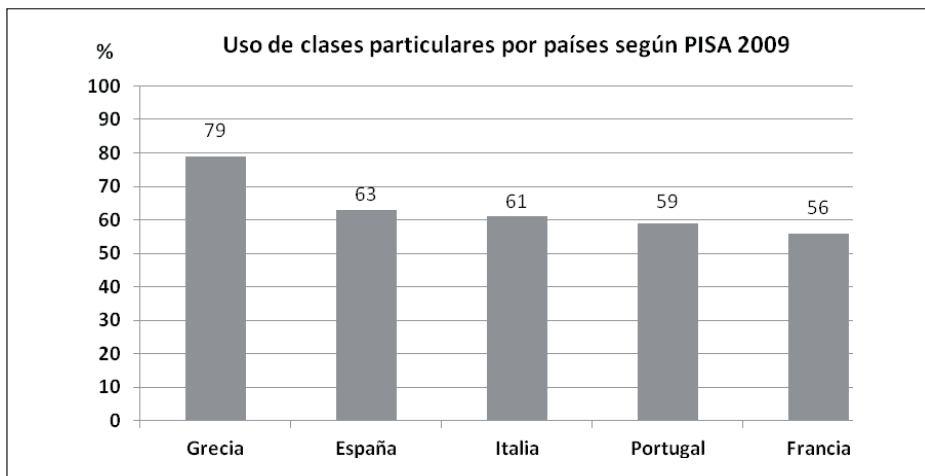
Gráfico 2: Medias de los porcentajes de utilización de clases particulares



* Excluyendo España.

Si comparamos el dato español con aquellos de algunos de los países de su entorno geográfico y cultural, verificamos que España se encuentra por encima de la media de los dos casos para el uso de clases particulares. El gráfico 3 nos demuestra esta comparación:

Gráfico 3: Clases particulares por países según datos de PISA 2009



Estos datos son corroborados por los hallazgos del estudio de Southgate (2009) en el cual España aparecía como el segundo país europeo que más utiliza la educación en la sombra, detrás solamente de Grecia.

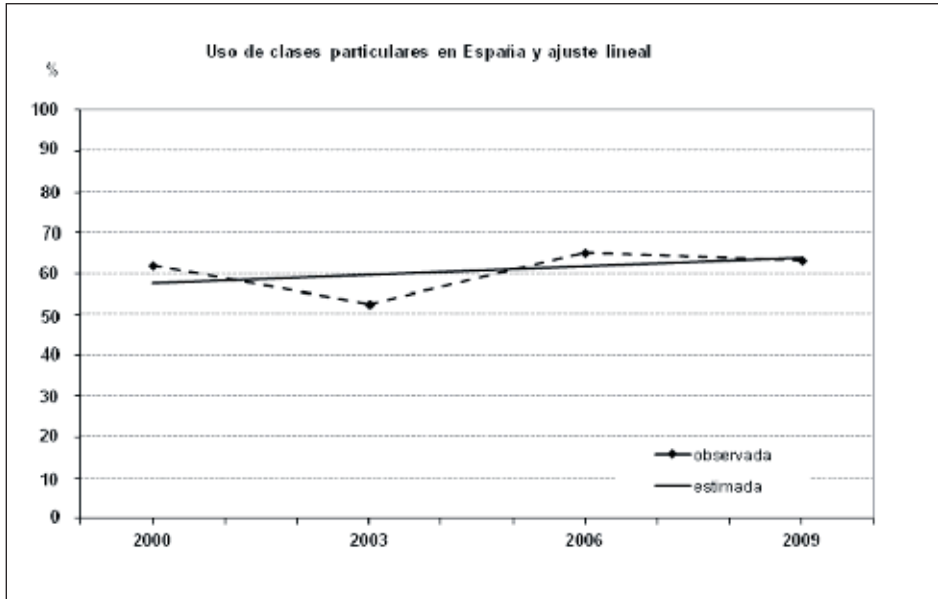
Otro de los objetivos de este estudio era verificar la evolución en el uso de clases particulares en España y demás países del estudio, igualmente utilizando los datos de PISA, aunque en este caso se comparan las medias de cada una de las ediciones del referido estudio.

La evolución en la utilización de clases particulares en España en la última década se puede observar en la tabla 3:

Tabla 3: Porcentajes de utilización de clases particulares por año y por países

País	Año	Nº de casos válidos	Nº observado de Usuarios	Porcentaje de usuarios	Precisión de estimación	Intervalo para el porcentaje de usuarios (95% de confianza)	
España	2000	6130	3800	61,99%	1,22%	60,76%	63,21%
	2003	9965	5255	52,73%	0,99%	51,75%	53,72%
	2006	19501	12695	65,10%	0,67%	64,43%	65,77%
	2009	25599	16228	63,39%	0,59%	62,80%	63,98%

Como se puede ver los resultados no dejan claro que en España haya un incremento progresivo a lo largo de las cuatro ediciones de PISA. En realidad si comparamos el porcentaje español de utilización de clases particulares del año 2000 (62%) con el de 2003 (53%), se verifica un descenso. Sin embargo en el periodo siguiente (2003 a 2006) se observa un aumento de 12,4% en su utilización. En los datos de 2009 se vuelve a percibir un pequeño descenso en el porcentual de utilización (63%). El gráfico 4, a continuación, muestra con más claridad estas diferencias:

Gráfico 4: Utilización de clases particulares en España en cada edición de PISA

Ajustando un modelo de regresión lineal (ponderada) a la tendencia de los porcentajes de uso de clases particulares en el periodo considerado (2000-2009), se estima que en España existe un aumento medio anual del 0,7%.

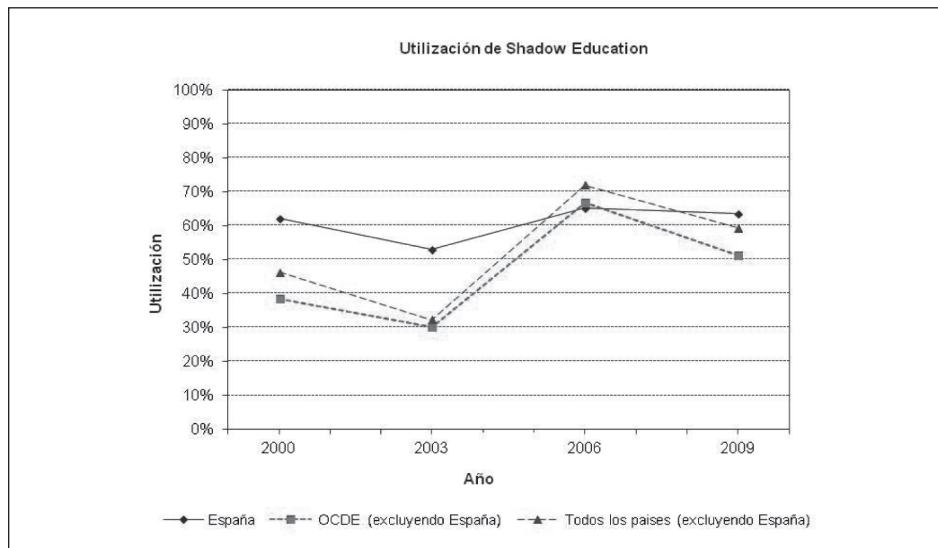
En realidad se podría considerar que en España la utilización de clases particulares de refuerzo se ha mantenido alrededor del 60% a lo largo de esta última década, lo que indica una gran estabilidad durante el periodo estudiado. Sin embargo, si comparamos estos resultados con los datos procedentes de otros estudios, verificamos que sí hay un crecimiento progresivo en la utilización de estos recursos, que parte de un 30% en los años noventa (INCE, 2000; BAKER *et al.*, 2001), para llegar al 63% que indican nuestros resultados al final de 2009. Posteriormente, el estudio llevado a cabo por Southgate (2009), analizando los datos de PISA 2003, encontró un porcentaje aún más elevado para España, cerca del 44%, indicando un aumento en la utilización de la educación en la sombra en España cercano al 14%. Sin embargo, Southgate (2009) ha utilizado exclusivamente los datos referentes a clases particulares de matemáticas, pero si consideramos las variables de PISA 2003 que se refieren a todos los

tipos de clases particulares encontramos que la tasa de utilización de España en 2003 ya llegaba al 52%.

Podemos decir que los resultados finales de este trabajo, basados en PISA 2000 - 2009 son más acordes a aquellos encontrados en otro estudio español (SUSINOS y ZUBIETA, 1994) que ha encontrado ya en los años 90 que un de 55% de los alumnos encuestados frecuentaban a clases particulares. También corroboran los resultados hallados en este estudio, aquellos encontrados en el Informe de Resultados sobre la *Evaluación de Diagnóstico 2010-11* que ha publicado la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2011), el cual revela que hasta un 60 % del alumnado de secundaria obligatoria utiliza clases y academias privadas como ayuda para las tareas escolares.

Consideramos que es importante destacar que la misma tendencia a altibajos se puede percibir en los porcentuales de utilización de las clases particulares en los datos de los demás países de la OCDE. Igualmente ocurre si se analizan los datos del conjunto de los países participantes en PISA, como se puede ver en el gráfico 5:

Gráfico 5: Utilización de clases particulares por países y por ediciones de PISA



Se verifica que la tendencia al alta y a la baja es bastante más acentuada en los países de la OCDE y en el conjunto de países participantes en PISA que en España. Destacaríamos que la tasa de incremento para el periodo 2003-2006 en la categoría «todos los países» es de un 40% (tabla 4).

Tabla 4: Incrementos de utilización de clases particulares en el periodo indicado

Periodo	Países	Incremento porcentual	Intervalo de confianza (95%) para el incremento	
2000-2006	España	3,11%	1,72%	4,50%
	OCDE*	28,42%	28,11%	28,73%
	Todos los países*	25,75%	25,50%	26,01%
2003-2006	España	12,36%	11,18%	13,55%
	OCDE*	36,70%	36,41%	36,99%
	Todos los países*	39,73%	39,48%	39,97%

* Excluyendo España

En un primer momento se pensó que estos descensos en los porcentuales de utilización pudieran deberse a causas externas, como una crisis económica a nivel mundial que obligase a las familias a recortes en sus gastos que incluyesen una menor utilización de las clases particulares para sus hijos. Esta sería una explicación medianamente aceptable en el caso del período 2006-2009, pero no explicaría la disminución de cerca de un 10% en la utilización de las clases particulares en el periodo 2000-2003.

El modelo de regresión lineal ajustado a la tendencia de los porcentajes de uso de clases particulares en el periodo considerado (2000-2009), estima que en los países de la OCDE se da un aumento medio anual del 2,3%, en tanto que en el conjunto de países participantes en PISA este incremento es del 2,4%, ambos considerablemente más altos que aquel estimado para España (0,7%).

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

La primera conclusión a la que podemos llegar con este estudio es que el índice de utilización de clases particulares, o educación «en la sombra», por

parte de los estudiantes españoles al final de la educación secundaria obligatoria es especialmente alto pues es el segundo país europeo después de Grecia. Sobre todo si se compara con las tasas de la OCDE, o bien si se coteja con los porcentajes del conjunto de los países participantes en PISA, o más aún si los cotejamos con los datos de aquellos países más cercanos a España (Portugal, Italia, Francia).

Se observa igualmente un incremento de este fenómeno en España a lo largo de la última década. Se puede decir que se aprecian pequeños aumentos, aunque ese incremento es bastante menos importante que la tendencia de los demás países de la OCDE y también que la tendencia observada en el análisis de los datos del conjunto de países participantes en PISA. Así, la hipótesis inicial, de que hubo incremento de utilización de clases particulares en los últimos años en España, se ha visto parcialmente comprobada, en tanto que el aumento verificado es significativo estadísticamente, pero que consideramos poco substancial en términos reales.

La escasez de estudios empíricos sobre el uso de clases particulares en España no aportan los datos suficientes como para llegar a comparaciones y conclusiones definitivas. Además, este es un tema relativamente reciente y que carece de una metodología específica de estudio, como evidencia Bray (2010). Igualmente, los pocos estudios existentes que utilizan los datos de estudios internacionales, los cuales tienen la ventaja de garantizar una muestra rigurosamente representativa, en realidad no son destinados específicamente al estudio de la *shadow education*, lo que puede restar fiabilidad en la recogida de datos sobre este tema, como se ha visto en este estudio utilizando las bases de datos de PISA.

Por otro lado, es evidente que en el caso de España también existen políticas públicas que suplen, en mayor o menor medida, ciertas necesidades de la población en cuanto a clases de apoyo, refuerzo, o acompañamiento para aquellos alumnos con dificultades en la escuela, como pueden ser el proyecto PROA a nivel nacional u otros de iniciativa autonómica (ÉXIT en Cataluña, o el Plan Regional de Compensación Educativa en Madrid). Estas iniciativas podrían justificar en parte los bajos índices de expansión del fenómeno relativo a las clases particulares en España, si comparamos con el mismo fenómeno a nivel mundial.

En cuanto a la variabilidad tan llamativa sobre la utilización de estas clases en otros países, nos ha llevado a pensar que la forma como PISA recoge la información en sus diferentes ediciones evidencia aún más este fenómeno. Se observa claramente que las cuestiones relacionadas con las clases particulares de refuerzo/perfeccionamiento de carácter extraescolar, difieren en cada edición. Igualmente se observa que según la competencia a que PISA da el énfasis en cada edición influye también en los ítems y en las opciones de respuestas que se ofrecen al alumnado. Estos datos ponen en duda la adecuación de utilizar los datos que arroja PISA para estudiar este fenómeno a nivel mundial.

A título de futuras investigaciones sobre el tema, nos ha llamado la atención el hecho que la educación «en la sombra» está reiteradamente asociada a altos niveles socioeconómicos de las familias que la utilizan. La mayoría de los estudios consultados indican que, al ser una actividad privada, es utilizada prioritariamente por las familias de más alto rango social, económico y educativo, hecho que afectaría profundamente la equidad y la cohesión. Por lo tanto, consideramos que este aspecto debería ser fruto de nuevas investigaciones en España, para verificar por ejemplo, si este perfil de utilizador «clase A» también se da aquí.

Asimismo, consideramos que sería interesante averiguar cual la relación entre la utilización de estas clases particulares y los resultados académicos obtenidos por España en los estudios PISA.

Finalmente, observamos que hay una carencia de estudios científicos sobre el número de empresas, academias y profesores dedicados a impartir clases particulares, mejor dicho, sobre el mercado de la educación «en la sombra» en España, con lo cual es difícil establecer un contexto actual sobre el tema y menos todavía establecer comparaciones que indiquen el incremento de este mercado. Esta sería otra línea de investigación sobre esta temática que interesaría iniciar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGENCIA ANDALUZA DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (2011):
Evaluación de Diagnóstico 2010-11 (Junta de Andalucía).
- ASCHER, C. (2006): NCLB's Supplemental Educational Services: Is This What Our Students Need?, *Phi Delta Kappan*, 88/2, pp. 136-141.

- AURINI, J. y DAVIES, S. (2004): The Transformation of Private Tutoring: Education in a Franchise Form, *Canadian Journal of Sociology*, 29/3, pp. 419-438.
- BAKER, D. y LE TENDRE, G. (2005): National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling (Stanford CA, Stanford Social Sciences).
- BAKER, D., AKIBA, M., LE TENDRE, G. y WISEMAN, A. (2001): Worldwide Shadow Education: Outside-School Learning, Institutional Quality of Schooling, and Cross-National Mathematics Achievement, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23, pp. 1-17.
- BRAY, M. (1999): The Shadow Education System: Private Tutoring and Its Implications for Planners. (Paris, UNESCO & International Institute for Educational Planning (http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Info_Services_Publications/pdf/2009/Bray_Shadow_education.pdf), consultado el 10 de junio de 2010.
- BRAY, M. (2010): Researching shadow education: methodological challenges and direction, *Asia Pacific Educational Review*, 11, pp. 3-13.
- BUCHMANN, C. y BRAKEWOOD, D. (2000): Labor Structures and School Enrollments in Developing Societies: Thailand and Kenya Compared, *Comparative Education Review*, 44/2, pp. 175-204.
- BUCHMANN, C. y HANNUN, E. (2001): Education and stratification in developing countries: A review of theories and research, *Annual Review of Sociology*, 27, pp. 77-102.
- BUCHMANN, C. (2002): Getting Ahead in Kenya: Social Capital, Shadow Education, and Achievement, in B. FULLER and E. HANNUN (Eds.), *Schooling and Social Capital in Diverse Cultures*, pp. 133-159 (Oxford, Elsevier Science Ltd).
- BUCHMANN, C. y DALTON, B. (2002): Interpersonal Influences and Educational Aspirations in 12 countries: the Importance of Institutional Context, *Sociology of Education*, 75/2, pp. 99-122.
- BURCH, P. DONOVAN, J. y STEINBERG, M. (2006): The New Landscape of Educational Privatization in the Era of NCLB, *Phi Delta Kappan*, 88/2, pp. 129-135.

- DEL PINO, E., OLMEDA, J. A. y HOMBRADOS, A. (2007): Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo). Programa EUROsociAL, FIIAPP y Fundación Alternativas (<http://epic.programaeurosocial.eu/files/9-ficha-completa.pdf>), consultado el 10 de julio de 2010.
- ESPAÑA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2010): Evaluación General de Diagnóstico 2009: Educación Primaria. Cuarto Curso. Informe de Resultados. (Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional & Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial) (<http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/>), consultado el 12 de julio de 2010.
- FERNÁNDEZ, J. J. y RODRÍGUEZ, J. C. (2006): Los orígenes del fracaso escolar en España. Un estudio empírico, en V. PÉREZ-DÍAZ (Coord.) Modernidad, crisis y globalización: problemas de política y cultura (CAJAMAR Caja Rural).
- FILHO, F. A. y RODRIGUES, G. (2001): Passando pelo Funil (http://www.terra.com.br/istoe/1640/educacao/1640_passando_funil.htm), consultado el 10 de junio de 2010.
- FLOR, I., GIL DE GÓMEZ, J., HERNÁNDEZ, M., et al. (2003): Plan de Compensación Externa: «Las tardes del Cole», Organización y Gestión Organizativa, 1, pp. 33-40.
- FOONDUN, A. R. (2002): The Issue of Private Tuition: An Analysis of the Practice in Mauritius and Selected South-East Asian Countries, *International Review of Education*, 48, pp. 485-515.
- HUA, H. (1996): Which Students are Likely to Participate in Private Lessons or school Tutoring in Egypt: a Multivariate Discriminant Analysis. Director: David Kuechle. Tesis de Doctorado. Universidad de Harvard, facultad de Educación, Estados Unidos de América (<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=742486111&SrchMode=2&sid=4&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1281952486&clientId=54638>), consultado el 10 de junio de 2010.
- INCE (2000): Sistema estatal de indicadores de la educación 2000 (Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura), (<http://www.institutodeevaluacion.educacion.es/dctm/ievaluacion/indicadores-educativos/sin2000.pdf?documentId=0901e72b80111080>), consultado el 12 de Julio de 2010.

- INECSE (2005): Sistema estatal de indicadores de la educación 2004 (Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura) (<http://www.ince.mec.es/Indicadores%20Publicos/introduccion.html>), consultado el 12 de julio de 2010.
- INFORME DE EVALUACIÓN DEL PLAN PROA (2006): [En línea]. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Gabinete de Comunicación (<http://www.educacion.es/multimedia/00003323.pdf>), consultado el 12 de julio de 2010.
- IRESON, J (2004): Private Tutoring: How Prevalent and Effective is it?, *Review of Education*, 2/2, pp. 109-122.
- KATSILLIS, J. y RUBINSON, R. (1990): Cultural capital, student achievement, and educational reproduction: The case of Greece, *American Sociological Review*, 55/2, pp. 270-279.
- MARCHESI, A. (1995): La reforma de la educación secundaria: la experiencia de España, *Revista Iberoamericana de Educación*, 9, pp. 77-90.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (2002): Evaluación de la educación secundaria. Fotografía de una etapa polémica (Madrid, Fundación Santa Maria).
- MARTÍNEZ, X y MIKEL, F. (1998): La nueva realidad en España 2000, *Cuadernos de Pedagogía*, 268, pp. 43-48.
- MORGAN, C. (2011): Constructing the OECD programme for international student assessment, in M. A. PEREYRA, H. G. KOTTHOFF and R. COWEN (Eds.) *PISA under examination: changing knowledge, changing tests and changing schools*, pp. 47-60 (Amsterdam, Sense Publishers).
- MORI, I y BAKER, D (2010): The origin of universal shadow education, *Asia Pacific Educational Review*, 11, pp. 36-48.
- MORIANA J.A., ALÓS, F., ALCALÁ, R., et al. (2006): Actividades extraescolares y rendimiento académico en alumnos de Educación Secundaria, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 8/4, pp. 35-46.
- NGARE, P (2007): Extra Tuition Costs Burden on Parents, *The Nation* [Nairobi], October 17, 2007.

- OCDE (2004): Informe PISA 2003: Aprender para el mundo del mañana (Paris, OCDE) (<http://www.oecd.org/dataoecd/59/1/39732493.pdf>), consultado en 3 de agosto de 2010.
- OCDE (2008): Informe PISA 2006: Competencias científicas para el mundo del mañana (Santillana, España).
- PARRA, J. M. (2009): La evolución de la enseñanza Primaria y del trabajo Escolar en nuestro pasado Histórico reciente, *Tendencias Pedagógicas*, 14, pp. 145-158.
- PERALTA, F. (2010): El programa Éxit de la ciudad de Barcelona, *Organización y Gestión Organizativa*, 2, pp. 24-26.
- PEREIRA, S. (2003): Investigación sobre la relación de los niños y la televisión, *Revista de Educación*, 5, pp. 91-101.
- SÁNCHEZ, F. (1997): Televisión y Educación: un desafío posible, *Aula-Revista de Enseñanza e Investigación Educativa*, 9, pp.139-161.
- SILOVA, I. (2010): Private tutoring in Eastern Europe and Central Asia: policy choices and implications, *Compare*, 40/3, pp. 327-344.
- SOUTHGATE, D. (2009): Determinants of Shadow Education: A Cross-National Analysis. Directora: Claudia Buchmann. Tesis de Doctorado en Filosofía. Ohio State University, Programa de Graduación en Sociología, Estados Unidos de América (<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=0&did=1961047501&SrchMode=2&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1281949854&clientId=54638>), consultado el 10 de junio 2010.
- STEVENSON, D. L. y BAKER, D. (1992): Shadow Education and Allocation in Formal Schooling: Transition to University in Japan, *The American Journal of Sociology*, 97/6, pp. 1639-1657.
- SUSINOS, T. y ZUBIETA, J. C. (1994): En los márgenes del sistema escolar: Análisis del fenómeno de las clases particulares, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19, pp.179-189.
- TANSEL, A. y BIRCAN, F. (2004): Private Tutoring Expenditures in Turkey (<http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series04/0408.pdf>), consultado el 10 de junio de 2010.

TURNER, R. (2006): El Programa Internacional para la Evaluación de los Alumnos (PISA): Una perspectiva general, *Revista de Educación*, extra 1-2006, pp. 45-74.

VENTURA, A., NÉTO-MENDES, A., COSTA, J. A., et al. (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, pp. 1-19.

PROFESIOGRAFÍA

Ariadne Runte-Geidel

Ariadne Runte-Geidel es Doctora por la Universidad de Granada, Licenciada en Pedagogía con habilitación en Educación Especial por la Pontificia Universidade Católica do Rio grande do Sul (Brasil) y también Licenciada Pedagogía por la Universidad de Granada, además de Psicopedagoga por la misma universidad brasileña. Actualmente es profesora del área de Teoría e Historia de la Educación en el Departamento d Pedagogía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de Jaén. Entre sus trabajos relacionados con el área están: «PISA en portada» en En M. A. PEREYRA *et al.* (Eds.) (2011) *PISA under examination: changing knowledge, changing tests and changing schools* (Amsterdam, Sense Publishers).

Datos de contacto: Departamento de Pedagogía. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de Jaén. Edificio C5- 231. Campus Las Lagunillas, s/n. 23071, Jaén (España). E-mail: arunte@ujaen.es

Fecha de recepción: 28 de junio de 2012

Fecha de revisión: 2 de agosto de 2012 y 8 de noviembre de 2012

Fecha de aceptación: 24 de noviembre de 2012