

Desigualdad de Oportunidades en el Acceso a Centros Bilingües: Análisis de un Cuasi-Mercado Escolar

Inequality of Opportunities in Access to Bilingual Schools: Analysis of a School Quasi-Market

Alberto Álvarez-Sotomayor ^{*}1, Juan Miguel Gómez-Espino ² y Ricardo Barbieri Pleiss ¹

¹ Universidad de Córdoba, España

² Universidad Juan Pablo Olavide, España

DESCRIPTORES:

Bilingüismo
Educación
Desigualdad
Segregación escolar
Mercado escolar

RESUMEN:

Con la amplia expansión de programas de enseñanza bilingüe español-inglés en España, ha emergido una importante discusión sobre sus efectos. Una de las principales críticas es la de su supuesto elitismo, pero el conocimiento empírico de sus efectos en términos de equidad es aún muy limitado. Este artículo contribuye a cubrir ese vacío examinando si la oferta de “centros bilingües” está condicionada por diversos factores que pueden afectar a la igualdad de oportunidades en el acceso. Nos apoyamos en análisis tanto cartográficos, como estadísticos de datos geográficamente referenciados. Por un lado, se analizan todos los centros de primaria (n=94) de un mercado escolar local (Córdoba capital) tomado como caso de estudio. Por otro, los centros (n=254) de todos los municipios de la provincia para conocer si el tamaño del municipio es factor de desigualdad. Las probabilidades de que los centros oferten bilingüismo varían mucho según las zonas de escolarización, y aumentan donde la población tiene mayores ingresos, cuando la escuela es concertada o privada, cuando está más cerca de otras escuelas y en municipios más poblados. Estos desequilibrios en la oferta producen importantes desigualdades en la estructura de oportunidades para asistir a este tipo de enseñanza.

KEYWORDS:

Bilingualism
Education
Inequality
School segregation
School market

ABSTRACT:

With the widespread expansion of Spanish-English bilingual education programmes in Spain, an important discussion on their effects has emerged. One of the main criticisms is its alleged elitism, but empirical knowledge on its effects in terms of equity is still very limited. This article contributes to fill this gap by examining whether the provision of “bilingual schools” is conditioned by several factors that may affect equality of opportunity in access. We rely on both cartographic and statistical analyses of geographically referenced data. On the one hand, we analyse all primary schools (n=94) in a local school market (Córdoba city) taken as a case study. On the other hand, the schools of all the municipalities in the province (n=254) are analysed to find out whether the size of the municipality is a factor of inequality. The odds of schools offering bilingual education varies greatly according to the catchment area, and increases where the population has higher incomes, when the school is charter or private, when it is closer to other schools and in more populated municipalities. These imbalances in provision produce important inequalities in the structure of opportunities to attend this type of education

CÓMO CITAR:

Álvarez-Sotomayor, A., Gómez-Espino, J. M. y Barbieri Pleiss, R. (2025). Desigualdad de oportunidades en el acceso a centros bilingües: análisis de un cuasi-mercado escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 23(2).
<https://doi.org/10.15366/reice2025.23.2.006>

1. Introducción

En las dos últimas décadas, los programas de educación bilingüe español-inglés se han extendido ampliamente en España, recibiendo importantes recursos. Impulsados por las estrategias de la UE en materia de multilingüismo (Eurydice, 2012), estos programas han privilegiado el uso de la metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE), un enfoque de enseñanza bilingüe que integra el aprendizaje de una lengua adicional a través de la instrucción de una materia no lingüística (Coyle et al., 2010).

Conforme se ha producido esta gran expansión, en España ha crecido la discusión social (Acción Educativa, 2017; Martín, 2021; Murillo et al., 2021) y académica (Pérez, 2023) sobre las implicaciones de esta política educativa. La acusación de elitismo dirigida hacia estos programas, derivada de la preocupación por sus consecuencias para la desigualdad y segregación escolar, emerge como una de las principales críticas (Pérez, 2020). Sin embargo, los efectos de los programas bilingües sobre la equidad han sido insuficientemente analizados a en el contexto español (Álvarez-Sotomayor et al., 2024; Lorenzo et al., 2021).

Más específicamente, son muy pocos los estudios que han analizado la igualdad de acceso a centros bilingües. Y los que lo han hecho (Mediavilla et al., 2019; Gortazar y Taberner, 2020; Murillo et al., 2021) se han centrado en Madrid, analizando mayoritariamente las preferencias y elecciones escolares de las familias (demanda escolar), sin abordar su otra cara, la oferta. En ella se centra este artículo, que considera oferta y demanda como elementos inevitablemente interrelacionados, constituyendo la primera la estructura de oportunidades en la que opera la segunda. Este marco general ha sido bien recogido por una literatura que concibe los sistemas escolares como mercados (Ball, 1993; Waslander et al., 2010) en los que desarrollan interdependencias competitivas y en los que los factores de oferta y de demanda se influyen mutuamente (Ball et al., 2012).

Así pues, este artículo pretende contribuir a conocer la estructura de oportunidades que las familias tienen en cuanto al acceso a centros bilingües de educación primaria a partir de la consideración del sistema español como un cuasi-mercado escolar (Bonal y Zancajo, 2018). En concreto, se plantean dos objetivos: (1) conocer la distribución de la oferta de centros bilingües para las familias y en qué medida esta se produce en términos de igualdad de acceso; y (2) conocer qué factores condicionan la distribución de la oferta. Lo hacemos en un mercado escolar local concreto, el del municipio de Córdoba (Andalucía, España), el cual es tomado como caso de estudio.

En definitiva, a través de este artículo se pone el énfasis en las oportunidades de acceso a los centros bilingües desde el lado de la oferta, lo que resulta una perspectiva aún poco transitada no solo en el estudio sobre equidad y bilingüismo educativo, sino también en el de otras cuestiones relacionadas con las elecciones escolares. La estructura del manuscrito es la siguiente. Primero, se describen las características principales del programa bilingüe andaluz y se realiza una revisión de la literatura centrándonos en los antecedentes más directos de este trabajo. A continuación, se propone un marco analítico y se explicitan una serie de hipótesis relacionadas con los factores que serán analizados en la parte empírica. Tras esto, se describen las cuestiones metodológicas para, a continuación, abordar el contenido empírico. Este incluye una parte de tipo descriptiva, en la cual se mapea y examina mediante análisis bivariados la distribución de los centros bilingües, y otra de tipo explicativa, que, a partir de análisis

multivariantes, indaga en cómo determinadas variables de interés afectan a las probabilidades de que los centros oferten un programa bilingüe.

2. Los programas bilingües en el contexto de estudio

La implantación en España de los programas bilingües con lenguas extranjeras comienza a mediados de la década de 2000. Aunque con variaciones entre comunidades autónomas, su expansión ha sido muy amplia y relativamente rápida. Así, en el curso 2018-19 todas las CC. AA implementaban ya estos programas, y solo una (País Vasco) no incluía el enfoque AICLE como metodología de referencia (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

Al igual que en muchas otras comunidades, en Andalucía se han realizado importantes esfuerzos económicos, humanos, organizativos y formativos para implementar un modelo educativo que promueva el multilingüismo. En 2005 se crea el Plan de Fomento del Plurilingüismo con el fin de facilitar el conocimiento de lenguas extranjeras (inglés, primordialmente). Este incluía, a su vez, el Programa de Centros Bilingües, que se expande rápidamente. En la actualidad, hay más de mil centros de educación primaria en Andalucía calificados como bilingües, el 41% del total (Junta de Andalucía s.f.). En comparación al resto de comunidades, esto sitúa a Andalucía en una posición intermedia en cuanto al porcentaje de centros con este tipo de programas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

El programa bilingüe es voluntario para los centros. La normativa vigente en esta comunidad (Orden de 28 de junio de 2011, 6; Instrucción 7/2020 de 8 de junio, 3) dicta que, para que sean aceptados en el mismo, deben, principalmente, contar con docentes suficientes para cumplir con el horario bilingüe y que posean al menos un nivel B2 en la L2 en la que se enseña, así como modificar el proyecto educativo y el modelo de organización para adaptarse a la pedagogía y a los criterios metodológicos del programa. Las materias no lingüísticas que deben impartirse en la lengua extranjera son las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales. En caso de que el centro cuente con los recursos necesarios, Educación Física, Educación Artística y Valores Sociales y Cívicos también pueden impartirse en el segundo idioma. Los centros bilingües deben utilizar una enseñanza basada en AICLE y otras metodologías activas, y los alumnos admitidos en centros bilingües de primaria deben continuar en el programa hasta finalizar la etapa.

La investigación acumulada sobre la evaluación de estos programas presenta aún lagunas y limitaciones importantes. Los resultados en las áreas de evaluación más estudiadas son en muchos casos poco concluyentes, mientras que otras áreas, como la equidad educativa (Lorenzo et al., 2021; Álvarez-Sotomayor et al., 2024), apenas han sido analizadas. La mayor parte de estos estudios exploran las opiniones acerca del sistema bilingüe y de su funcionamiento por parte de los miembros de la comunidad educativa (por ejemplo, Lova y Bolarín, 2015; Martín-Lorente, 2017), analizan aspectos metodológicos o procedimentales de la enseñanza (por ejemplo, Halbach, 2008; Salvador et al., 2016), o examinan cuestiones lingüísticas (ver, por ejemplo, los monográficos de *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* en 2019 o de *Language Learning Journal* en 2014). Son muy pocos los estudios que analizan la igualdad en el acceso, y los que lo hacen se centran en la Comunidad de Madrid.

El primero de estos estudios (Mediavilla et al., 2019) concluye que, en esta comunidad, la probabilidad de estar matriculado en centros bilingües se ve positiva y significativamente afectada por el estatus socioeconómico y sociocultural de la familia. El segundo (Murillo et al., 2021), centrado en Getafe, encuentra en los discursos de

madres y padres que el programa bilingüe se ha convertido en un factor relevante para la elección escolar de las familias. En este sentido, para algunas familias los programas bilingües suponen un factor de “atracción”, al encontrar en ellos un instrumento adecuado para la mejora del nivel de inglés de sus hijos. Pero para otras resulta un factor de “empuje”, al percibir que contribuyen a acrecentar algunos problemas educativos. Uno de ellos es que estos programas a menudo implican un esfuerzo financiero adicional para las familias, pues para que sus hijos puedan mantenerse al día en las asignaturas impartidas en inglés necesitan invertir en clases extraescolares de este idioma. De ahí que estos programas se identifiquen en ocasiones como un factor de segregación escolar socioeconómica. Así lo muestran Gortazar y Taberner (2020), que encuentran que el nivel socioeconómico es más alto en los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid que en los no bilingües.

No obstante, estos pocos antecedentes se aproximan a la cuestión desde el punto de vista de la elección o demanda escolar; ninguno adopta el prisma de la oferta. La excepción, es el reciente trabajo de Bueno y Bonal (2023). Centrado en el municipio de Madrid, muestra, mediante análisis descriptivos, cómo la distribución de la oferta es geográfica y socioeconómicamente desigual, lo que genera oportunidades educativas diferenciadas. Así, en las áreas más ricas del centro y la zona norte de Madrid apenas hay centros públicos y centros no bilingües, mientras que estos están muy presentes en los barrios del sur y de menor nivel de ingresos.

Finalmente, el presente artículo tiene como antecedente directo uno nuestro anterior (Álvarez-Sotomayor et al., 2024), según nos consta, el único trabajo que analiza esta cuestión desde el lado de la oferta en un contexto diferente al de Madrid. Concretamente, analiza la totalidad de centros de primaria de los municipios andaluces de 50.000 o más habitantes, un total de 29. Los resultados de los análisis agregados de estos 29 mercados escolares muestran fuertes desigualdades en la oferta de centros bilingües. La probabilidad de que los centros oferten esta enseñanza varía significativamente en función de las zonas de escolarización, del nivel económico de las mismas (siendo mayor en las de zonas de ingresos más elevados), de la titularidad de los centros (probabilidad mucho mayor en concertados y privados) y de la proximidad a otros colegios (la cercanía aumenta la probabilidad). El tamaño del municipio no resulta una variable relevante.

Respecto a ese trabajo, el que aquí se recoge presenta dos principales aportaciones. En primer lugar, estudia un único cuasi-mercado escolar, lo que permite análisis más detallados y exhaustivos de las dinámicas de igualdad-desigualdad. Así, frente a los igualmente necesarios análisis agregados, el estudio de un único caso ilustra mejor el potencial de transferencia política y social que tiene este tipo de análisis. En segundo lugar, el hecho de examinar una segunda muestra con todos los municipios de una provincia dota de mayor validez a la medición del efecto del tamaño del municipio, pues supone contar con un rango mucho más amplio de tamaños poblacionales, incluyendo también municipios medianos y pequeños.

3. Marco analítico

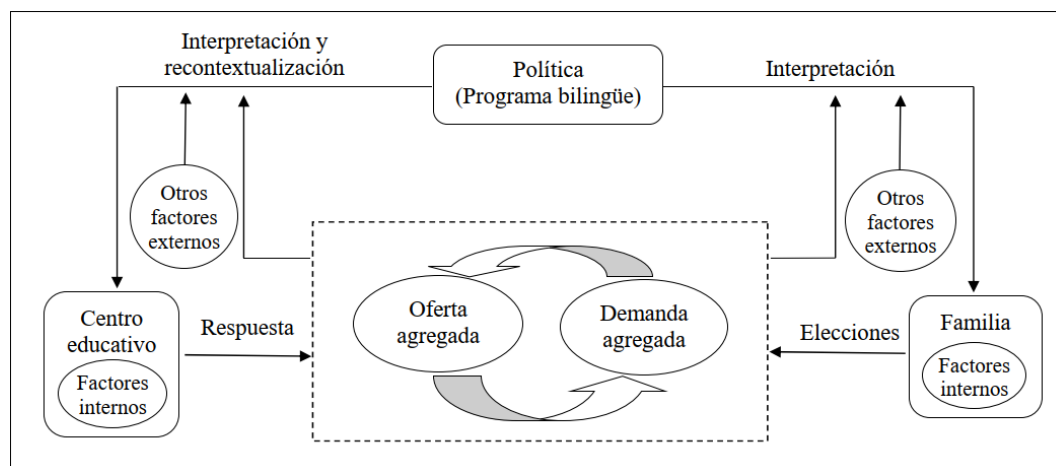
En las dos últimas décadas se ha extendido la caracterización del sistema (de elección) escolar español como cuasi-mercado educativo (Bonal y Zancajo, 2018; Murillo et al., 2021). Concebimos el cuasi-mercado educativo como un espacio de interdependencias competitivas en el que las lógicas de las acciones de las escuelas o centros y las estrategias de las familias están estrechamente interconectadas y se influyen mutuamente (Ball y Maroy, 2009). En él, las familias pueden elegir libremente el centro

en el que matriculan a sus hijos, si bien la comunidad autónoma tiene la capacidad de intervenir en casos de exceso de demanda (Bonal y Zancajo, 2018, 7). Esta libertad restringida por parte de las familias contribuye al establecimiento de un sistema regulado, en gran medida, por la oferta y la demanda educativa (Murillo et al., 2021) y, por ende, por la competencia.

En este marco entendemos que las respuestas de las escuelas a una determinada política educativa –el programa bilingüe, en este caso– comprenden la puesta en marcha de complejos procesos de interpretación, reinterpretación y recontextualización (Ball et al., 2012) en los que median factores condicionantes tanto externos (por ejemplo, el contexto demográfico y socioeconómico del centro, las leyes y normativas educativas, la oferta escolar, la interacción con otros elementos de competencia y la posición del centro escolar dentro del mercado educativo), como internos (por ejemplo, los recursos del centro, su titularidad, o los procesos de micropolítica dentro del mismo) (Ball y Maroy, 2009). En este sentido, de acuerdo con la tipología de respuestas de los centros elaborada por Woods et al. (1998), la participación (o el rechazo a hacerlo) en una medida curricular y pedagógica como el programa bilingüe puede ser considerado como una “respuesta sustantiva” de los centros para distinguirse dentro del mercado local en el que compiten con el fin de sobrevivir o mejorar su posición en el mismo.

Figura 1

Marco de análisis de las respuestas de los centros y de las familias a una política educativa en un contexto de cuasi-mercado educativo



Por lo tanto, partiendo de este marco analítico, entendemos que las oportunidades de asistir a centros bilingües (y, consecuentemente, las elecciones familiares al respecto) están en parte definidas, en un primer término, por cómo las escuelas interpretan esta política y acaban con ello conformando la oferta agregada de centros bilingües al inscribirse o no en el programa en cuestión (ver figura 1). Partimos, pues, de la idea de que la oferta educativa marca fuertemente la estructura de oportunidades en lo que a la asistencia centros bilingües se refiere, de modo que se hace necesario conocer los factores y mecanismos que explican cómo se conforma dicha oferta. En este trabajo nos centraremos en los siguientes:

Áreas de influencia y cercanía entre centros

En España, la mayoría de comunidades autónomas tienen un sistema de asignación escolar de “elección restringida” para distribuir a los estudiantes en los centros financiados públicamente (Gómez-Espino, 2019). La principal restricción tiene lugar

en casos de exceso de demanda, en los que se aplica un sistema de puntuación a partir de unos baremos preestablecidos. Algunos de los criterios para dichos baremos son tener hermanos en la misma escuela, el nivel de ingresos de los padres y la proximidad al centro. Como en el resto de comunidades autónomas, en Andalucía la proximidad —el criterio más prevalente después de tener hermanos en el centro— se define por la pertenencia de la residencia a una zona de escolarización o área de influencia (AI). Una familia tendrá la puntuación más alta en el criterio de proximidad en todos aquellos centros incluidos en el AI donde resida. Podrá solicitar colegios pertenecientes a otras AI, pero recibirá menos puntos.

Los factores de oferta y demanda de su propia AI son, en este modelo, los que más directamente definen las posibilidades de la escuela dentro del mercado local, de modo que son los que las escuelas consideran en primer término. El AI se convierte, pues, en el primer espacio de competencia dentro del cuasi-mercado escolar local.

Dado que las características de la oferta y la demanda agregada pueden variar considerablemente de un AI a otra debido, entre otros factores, a diferencias demográficas, socioeconómicas y urbanas, en este trabajo esperamos que las respuestas de las escuelas al programa bilingüe se vean afectadas por el AI. A su vez, esperamos que esto afecte a la distribución de escuelas bilingües. Por tanto, como primera hipótesis planteamos que:

- H_1 : Los colegios bilingües estarán desigualmente distribuidos entre las distintas áreas de influencia de un municipio.

Por otra parte, puede esperarse que la decisión de inscribirse en un programa bilingüe por parte de la escuela esté condicionada por la cercanía a otras escuelas. Se plantea la hipótesis de que la adhesión a un programa bilingüe se utiliza como estrategia por parte de las escuelas para destacar en el mercado local, buscando mantenerse o mejorar su posición en él. Por tanto, prevemos que la participación en programas bilingües aumentaría a medida que la percepción de competencia cercana entre las escuelas sea mayor:

- H_2 : La probabilidad de que un colegio sea bilingüe será mayor cuanto más próximo esté a otros colegios.

Titularidad del centro

En España, los centros bilingües son más frecuentes entre los centros privados y los concertados según datos del curso 2018-19 (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Basándonos en estos datos, pero también en la mayor tendencia de este tipo de centros a desarrollar comportamientos competitivos y de distinción (*Gómez-Espino, 2019*), esperamos encontrar lo mismo en el contexto de estudio de este trabajo, de manera que:

- H_3 : La probabilidad de que un colegio sea bilingüe es mayor si este es concertado o privado.

Segregación escolar socioeconómica

Numerosos estudios internacionales muestran que las clases media y alta son las más involucradas en la elección de centro y las más favorecidas en estos procesos (Orellana et al., 2018; Van Zanten, 2007; Robert, 2010). Y ello debido, entre otras razones, a desigualdades en la disposición de recursos financieros y a asimetrías de información (Elacqua et al., 2013). Asimismo, la composición socioeconómica de las escuelas es uno de los principales criterios de elección de quienes muestran un rol más activo

(Zancajo y Bonal, 2020; Murillo et al., 2021). Además, tanto los centros concertados como, obviamente, los privados, tienden a desarrollar estrategias de *cream-skimming*, atrayendo a los estudiantes de clase media y alta (Boeskens, 2016; Zancajo y Bonal, 2020). Una de estas estrategias es la ubicación del centro. Así, en España, los centros privados y concertados tienden a concentrarse más en barrios de clase media, media-alta y alta (Andrino et al., 2019; Gómez-Espino, 2019), lo que favorece que la composición socioeconómica escolar sea claramente superior en estos dos tipos de centros.

De ahí que los procesos de segregación socioeconómica escolar sean fundamentales a la hora de estudiar las elecciones escolares y la estructura de oportunidades que las afecta. La segregación escolar socioeconómica ha crecido en España en las últimas décadas (Bonal y Zancajo, 2018). Las explicaciones a los procesos de segregación son múltiples, e incluyen la existencia de mecanismos propiciados por ciertas políticas educativas como las de promoción del bilingüismo en las escuelas (Gortazar y Taberner, 2020; Mediavilla et al., 2019). Por todo ello, esperamos encontrar lo siguiente:

- H₄: Es más probable que los colegios ofrezcan un programa bilingüe cuando están ubicados en áreas de mayores ingresos.

Tamaño del municipio

En España, el importante crecimiento poblacional de las últimas décadas ha sido fuertemente desigual: mientras unos municipios han crecido ampliamente, otros han seguido la tendencia opuesta (Epdata, 2021). Este crecimiento desigual responde en gran medida al binomio rural-urbano, lo cual afecta de diversas formas a las características de la educación formal en ambos tipos de hábitat. En parte, debido a diferencias existentes entre ellas en cuanto a la oferta y la demanda escolar. Nuestra hipótesis es que dos de estas diferencias pueden afectar a cómo se distribuyen espacialmente las escuelas bilingües según el tamaño de los municipios.

La primera diferencia es que los municipios pequeños —donde la oferta y la demanda escolar son mucho menores— representan espacios con menor competencia escolar que los municipios más grandes, lo que, siguiendo nuestro marco teórico, generaría menos incentivos en los centros para implementar un programa como el bilingüe para competir por dicha demanda. La segunda diferencia radica en que en los municipios más pequeños la enseñanza es principalmente impartida por el sector público, mientras que en los más grandes está mucho más presente la enseñanza privada y concertada (Álvarez-Sotomayor, 2021). Como ya se ha mencionado, los centros bilingües son más frecuentes en el sector privado. En ambas diferencias se sustenta la siguiente hipótesis:

- H₅: Es más probable que los colegios ofrezcan un programa bilingüe cuando están ubicados en municipios de mayor tamaño poblacional.

4. Métodos

El objeto de análisis de este trabajo son los centros que ofertan educación primaria. Se toman dos ámbitos territoriales como unidades de análisis: el municipio de Córdoba (capital de provincia), tomado como estudio de caso para analizar la oferta en un cuasi-mercado local concreto y contrastar las hipótesis 1, 2, 3 y 4; y el conjunto de la provincia de Córdoba, cuya oferta educativa se analiza únicamente con el fin de contrastar la hipótesis 5, referida a la variable “tamaño del municipio”. La elección de Andalucía permite analizar una comunidad autónoma que se sitúa en una posición

intermedia, próxima a la mediana, en cuanto a la expansión de este tipo de programas (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020). Por su parte, la elección de Córdoba se justifica por constituir este uno de los municipios caracterizados como “casos típicos” en cuanto a la oferta de centros bilingües, teniendo en cuenta para ello tanto el porcentaje de este tipo de centros, como su distribución en función de las variables de análisis.

El municipio de Córdoba tiene un total de 326.039 habitantes según el Padrón de 2020 y 21.177 alumnos cursando educación primaria¹. Hay un total de 94 centros que ofertan educación primaria, de los cuales 43 (46%) están catalogados como bilingües. En la provincia, con 781.451 habitantes y 47.869 alumnos en primaria, el número de centros es 254, siendo bilingües 108 (43%). En ambos casos (Córdoba capital y provincia) se ha analizado el total de centros. No trabajamos, pues, con una muestra, sino con el total de la población objeto de estudio (Cuadro 1).

Cuadro 1

Centros que ofertan Educación Primaria según su participación en el programa bilingüe en Andalucía, Córdoba provincia y Córdoba capital. Curso 2020-21

	Andalucía		Córdoba provincia		Córdoba capital	
	n	%	n	%	n	%
Centros bilingües (total)	1.051	41,33	108	42,52	43	45,74
Inglés	1.011	39,76	101	39,92	41	43,62
Francés	15	0,59	2	0,79	-	-
Inglés y francés	17	0,67	2	0,79	1	1,06
Alemán	8	0,31	1	0,40	1	1,06
Alemán e inglés	1	0,04	1	0,79	-	-
Centros no bilingües	1.492	58,67	146	27,71	51	54,26
Total	2.543	100	254	100	94	100

Nota. Datos de la Consejería de Educación y Deporte, Junta de Andalucía y DECPA.

Los datos proceden de la DECPA (Datos Espaciales de Centros de Primaria en Andalucía), una base de datos creada por los autores a partir de la combinación de datos procedentes de distintas fuentes. El listado de todos los centros, la información sobre su titularidad y sobre su condición o no de bilingües se obtuvieron de los datos oficiales publicados en la web de la Consejería de Educación para el curso escolar 2020-21. Las coordenadas geográficas de las escuelas por medio de Google Maps. La delimitación geográfica de las AI para el curso 2020-21 fue facilitada por la administración educativa andaluza. Las capas utilizadas en los mapas con la delimitación de las secciones censales y de los municipios se obtuvieron del sistema Datos Espaciales de Referencia de Andalucía. La renta media de la sección censal se tomó del Atlas de Distribución de la Renta de los Hogares 2017 del Instituto Nacional de Estadística (INE) de España, última edición publicada en el momento en que realizamos este estudio. Con estos datos, calculamos el ingreso promedio de las AI computando el promedio de todas las secciones censales dentro de cada área. El tamaño de población de los municipios es el recogido en el Padrón Municipal Continuo a 1 de enero de 2020.

¹ Datos del curso 2019-20, los más recientes que se ofrecían desagregados en el nivel municipal en el momento de la redacción (Fuente: SIMA, IECA).

Variables

La variable dependiente en los análisis multivariantes es dicotómica e informa de si la escuela oferta o no un programa bilingüe. Como independientes (Cuadro 2) incluimos: (1) la renta media del AI (expresada en miles de euros), que se computa como la renta media por persona del AI donde se ubica el centro; (2) la titularidad del centro, que distingue entre pública, concertada y privada; (3) el tamaño de la población (medido en decenas de miles) del municipio donde se ubica el centro; y (4) la distancia a las cinco escuelas más cercanas, que mide la proximidad entre las escuelas y se calculó como el promedio de las distancias de una escuela específica a las cinco más cercanas.

Cuadro 2

Estadísticos descriptivos

Variable	Media/Frec. (%)	Desviación típica	Intervalo
Centro bilingüe			
Centro bilingüe	42,52	-	-
Centro no bilingüe	57,48	-	-
Renta media del AI (en miles de €)	10,09	1,81	7,37-17,91
Titularidad del centro			
Pública	77,87	-	-
Concertada	20,16	-	-
Privada	1,98	-	-
Tamaño de población (en 10.000)	129,35	151,79	0,34-326,04
Distancia a los 5 centros más cercanos (km.)	4,76	5,21	0,19-24,23

Nota. Datos recuperados de DECPA.

Procedimiento

Los análisis descriptivos realizados han sido de dos tipos. En primer lugar, apoyándonos en el software geográfico Q-GIS, se han mapeado todos los centros que ofertan educación primaria. En los mapas creados se trabajó con la mayoría de variables antes mencionadas, las cuales se usaron como capas. En segundo lugar, realizamos análisis bivariados para describir la distribución tanto espacial y territorial de los centros bilingües, como en función de las variables descritas. Para los análisis multivariantes se llevaron a cabo regresiones logísticas con la variable ‘colegio bilingüe’ como dependiente y el resto de variables descritas como independientes.

5. Resultados

5.1. Análisis descriptivos

Comenzando por el análisis del municipio de Córdoba, primero es necesario aclarar que este se divide en catorce AI: siete en la ciudad de Córdoba (las numeradas como AI 1, 2, 3, 5, 6, 11 y 14) y siete en las barriadas más periféricas (AI 4, 7, 8, 9, 10, 12 y 13). Encontramos aquí una primera desigualdad en la distribución de los centros y, más específicamente, de los bilingües. Seis de las siete AI situadas en estas barriadas tienen un solo centro y una tiene dos (ver figura 2 y tabla 3). Salvo esta última (AI 10), en la que los dos centros existentes son bilingües, en las demás el único centro del AI en ningún caso es bilingüe. Se trata, como puede observarse, de las AI en la que los

centros se encuentran más alejados de otras escuelas. Pero el caso se agrava aún más por la situación particular de estas barriadas en lo que a la ordenación de la escolarización se refiere. En el sistema de puntos que ordena la demanda de plazas, y a diferencia de lo que ocurre en las AI de la ciudad, estas siete AI funcionan prácticamente como distritos de escolarización única, pues las familias únicamente reciben puntos por domicilio familiar o laboral para el centro (los dos centros en el caso del AI 10) incluido en su AI. Aunque pueden solicitar plaza en colegios de otras AI, de hacerlo, no reciben ningún punto por este criterio. Esto restringe aún más sus oportunidades de acceder centros bilingües.

En cuanto a la distribución por titularidad del centro, el desequilibrio es muy grande: mientras que entre los centros públicos del municipio el porcentaje de bilingües es de, aproximadamente, el 28%, entre los concertados y los privados alcanza el 79% y el 75%, respectivamente. Además, observamos que los bilingües públicos están situados mayoritariamente en las AI de mayor nivel de renta. Así, de los 17 que hay en todo el municipio, 13 (el 76%) se encuentra en las cinco AI con mayor renta media. De hecho, al analizar en su conjunto la distribución de centros bilingües en función de la renta media de las AI, observamos que estos se concentran fundamentalmente en las AI con mayor nivel de renta (Cuadro 3). Estos datos apuntan, por tanto, a una importante desigualdad socioeconómica.

Figura 2

Distribución territorial de centros bilingües y no bilingües en el municipio de Córdoba

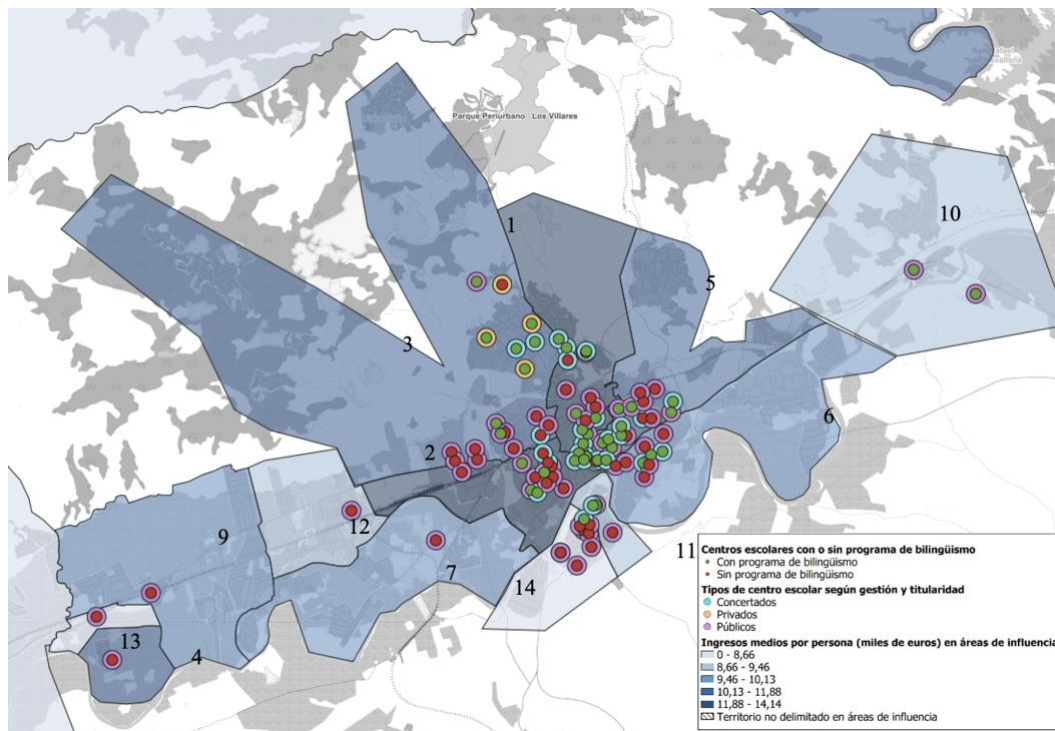
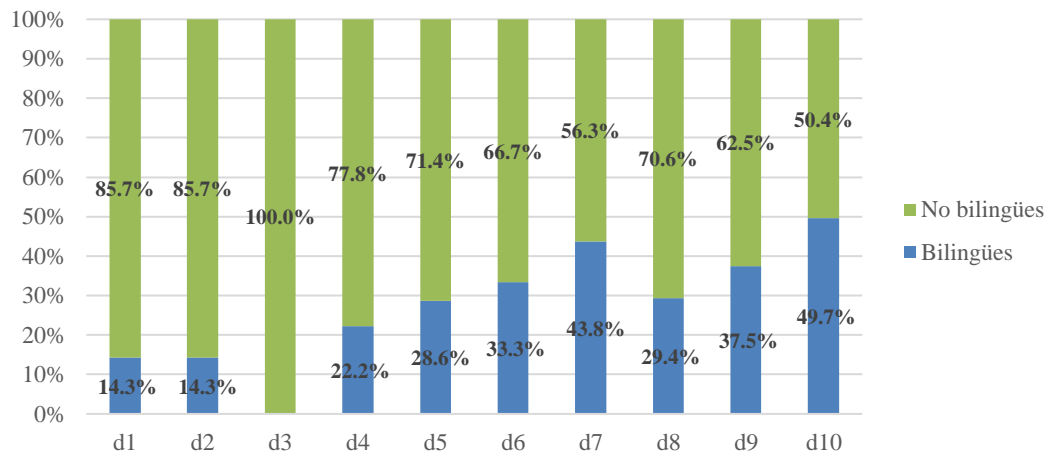


Figura 3

Porcentajes de centros bilingües y no bilingües en la provincia de Córdoba según el tamaño del municipio (en deciles)



Nota. Datos recuperados de DECPA.

Cuadro 3

Análisis bivariados por áreas de influencia en el municipio de Córdoba

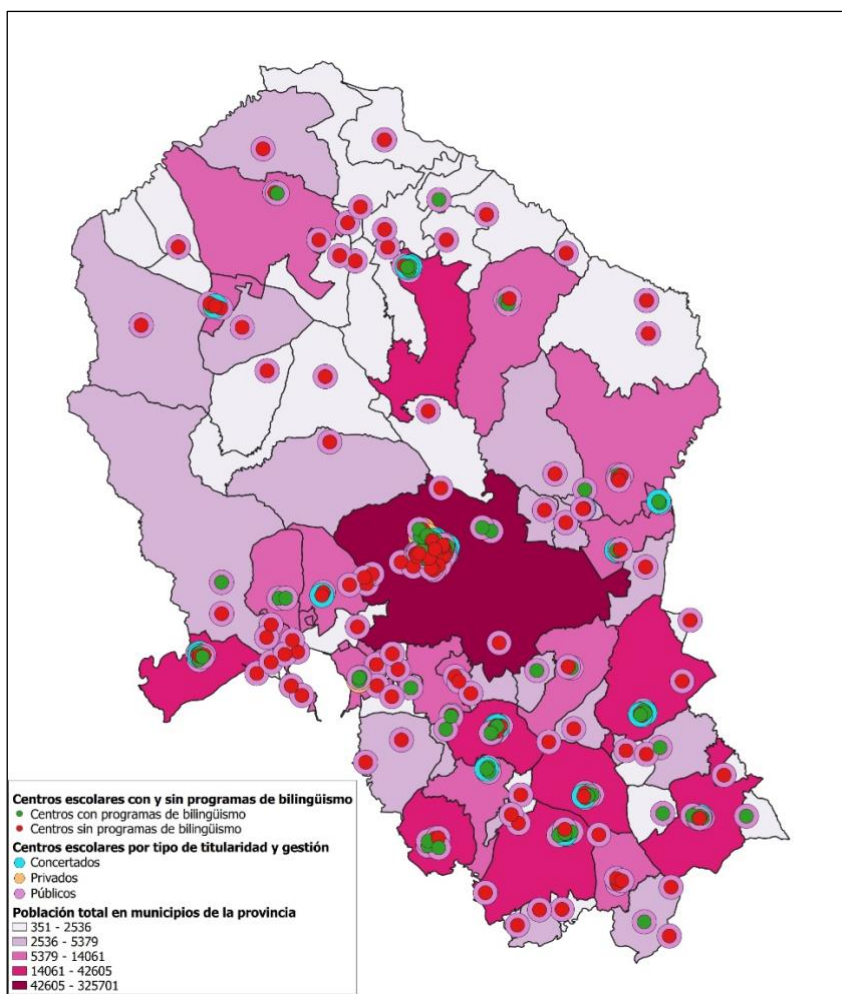
Área de influencia	Centros con programas bilingües (número y %)		Tipo de centro y programa bilingüe (número y %)						Renta media en AI	Distancia media a los cinco centros más próximos	
	B	NB	Público		Concertado		Privado			B	NB
			B	NB	B	NB	B	NB			
AI 1	8 (57,1)	6 (42,9)	2 (28,6)	5 (71,4)	6 (85,7)	1 (14,3)	-	-	14,14	0,81	0,85
AI 2	8 (47,1)	9 (52,9)	3 (33,3)	6 (66,7)	5 (62,5)	3 (37,5)	-	-	14,02	0,33	0,56
AI 3	9 (47,4)	10 (52,6)	3 (27,3)	8 (72,7)	3 (75,0)	1 (25,0)	3 (75,0)	1 (25,0)	11,87	0,55	0,84
AI 4	0 (0,0)	1 (100)	0 (0,0)	1 (100)	-	-	-	-	11,53	-	5,57
AI 5	9 (60,0)	6 (40,0)	5 (50,0)	5 (50,0)	4 (80,0)	1 (20,0)	-	-	10,34	0,37	0,42
AI 6	4 (40,0)	6 (60,0)	1 (14,3)	6 (85,7)	3 (100)	0 (0,0)	-	-	9,91	0,52	0,57
AI 7	0 (0,0)	1 (100)	0 (0,0)	1 (100)	-	-	-	-	9,82	-	4,53
AI 8	0 (0,0)	1 (100)	0 (0,0)	1 (100)	-	-	-	-	9,77	-	11,59
AI 9	0 (0,0)	1 (100)	0 (0,0)	1 (100)	-	-	-	-	9,68	-	4,52
AI 10	2 (100)	0 (0,0)	2 (100)	0 (0,00)	-	-	-	-	9,44	8,20	-
AI 11	2 (66,7)	1 (33,3)	1 (50,0)	1 (50,0)	1 (100)	0 (0,0)	-	-	9,38	0,54	0,56
AI 12	0 (0,0)	1 (100)	0 (0,0)	1 (100)	-	-	-	-	8,81	-	4,27
AI 13	0 (0,0)	1 (100)	0 (0,0)	1 (100)	-	-	-	-	8,21	-	5,26
AI 14	1 (12,5)	7 (87,5)	0 (0,0)	7 (100)	1 (100)	0 (0,0)	-	-	7,38	0,41	0,72
Total	43 (45,7)	51 (57,7)	17 (27,9)	44 (72,1)	23 (79,3)	6 (20,7)	3 (75,0)	1 (25,0)	11,49	0,87	1,29

Nota. Datos recuperados de DECPA.

Centrándonos ahora en los datos del conjunto de la provincia para el análisis de la variable ‘tamaño del municipio’, observamos que tanto los análisis bivariados como la interpretación de los mapas evidencian que, por lo general, los centros bilingües están mucho más presentes en las localidades de mayor tamaño poblacional, escaseando en las menos pobladas. Así lo refleja la Figura 3, donde se observa que en los municipios situados en los deciles inferiores en cuanto a tamaño de población el porcentaje de centros bilingües es muy bajo, siendo este mucho más elevado en los deciles superiores. Por ejemplo, en los municipios situados en los deciles 1 y 2 el 14% de los centros que ofertan Primaria son bilingües, y en los situados en el decil 3 no existe ningún colegio bilingüe. En contraste, en los municipios del decil 10 (el 10% de los municipios con mayor tamaño poblacional) el porcentaje de centros bilingües es del 50%.

Figura 4

Distribución territorial de centros bilingües y no bilingües en la provincia de Córdoba



Nota. Datos recuperados de DECPA.

El análisis cartográfico permite conocer cómo se concreta y se distribuye espacialmente esta desigualdad en la oferta en la provincia. La Figura 4 muestra que los centros bilingües se concentran, fundamentalmente, en la capital (que reúne al 40% del total) y en la mitad sur de la provincia, las zonas que agrupan a la mayor parte de los municipios más poblados. Por el contrario, la mitad norte, donde la mayoría de los

municipios son más pequeños, apenas cuenta con centros bilingües. En concreto, se contabilizan solo cinco de los 108 que hay en toda la provincia, y solo tres son bilingües de inglés. Además, todos ellos se encuentran en los tres municipios más poblados de la mitad norte. Dos son centros concertados situados en Pozoblanco (17.204 habitantes), uno es un colegio público en Hinojosa del Duque (6.707 habitantes), y dos son centros públicos de Peñarroya (10.561 habitantes), aunque ambos tienen francés como lengua extranjera del bilingüismo.

Más allá de estos resultados, los análisis bivariados con el cálculo de la bondad de ajuste (Cuadro A.1 en anexo) muestran que el sentido de las asociaciones entre las variables explicativas consideradas y nuestra variable dependiente es el esperado según las hipótesis establecidas. Así, la probabilidad de que un centro sea bilingüe crece cuando: está más próximo a otros centros (H_2), es concertado o privado (H_3), se ubica en áreas con población con mayores ingresos (H_4) y en municipios más poblados (H_5).

5.2. Análisis multivariantes

Los análisis multivariantes nos permiten analizar los efectos que tienen cada una de nuestras variables explicativas sobre la probabilidad de que los centros sean bilingües una vez el resto de ellas son tenidas en cuenta. Se calculan para ello las *odds ratio* por medio de regresiones logísticas realizadas separadamente para Córdoba capital y para la provincia.

Cuadro 4
Regresiones logísticas. Córdoba capital

	M1	M2
	Odds Ratio	Odds Ratio
Distancia a los cinco centros más cercanos (en km)	1,018	1,018
Tipo de centro (ref: público)		
Concertado- Privado	9,358**	1215,318
Renta en área de influencia (miles euros)	1,042	1,151
Interacción Renta área*Tipo de centro (ref. público)		
Renta AI*Concertados-privados		0,672
Cons	0,237	0,075
Pseudo R ²	0,181	0,196
N	94	94

Nota. *p < 0.05; **p < 0.01

Los resultados referidos al mercado local analizado (Cuadro 4) evidencian, por encima de todo, el enorme peso de la titularidad del centro². Vemos cómo al incorporar esta variable se desvanece el efecto negativo de la distancia a los cinco centros más próximos y gran parte del efecto positivo del nivel de ingresos del AI. Por tanto, el hecho de que quienes residen en AI con centros más distantes de otros y donde la población tiene menos ingresos tengan menor probabilidad de acceder a centros bilingües parece deberse, fundamentalmente, a cómo la implantación de la concertada y la privada responde a estas lógicas y cómo estas ofertan en mucha mayor medida que la pública el bilingüismo.

² Debido al escaso número de centros privados y al comportamiento similar de estos respecto a los concertados, para este tipo de análisis se decidió unir en una categoría a ambos tipos.

Los resultados de los análisis sobre el conjunto de la provincia (Cuadro 5) permiten ver cómo el efecto negativo del tamaño del municipio se desvanece también una vez se tienen en cuenta el resto de las variables, siendo de nuevo el factor titularidad el responsable. Interpretamos que la desventaja de los municipios más pequeños a la hora de contar con bilingüismo escolar tiene que ver con la escasa presencia de la concertada y la privada en estos y con la mucha menor oferta de este modelo educativo dentro de la pública.

Cuadro 5

Regresiones logísticas. Córdoba provincia

Variables	M1	M2
	Odds Ratio	Odds Ratio
Tipo de centro (ref: público)		
Concertados-privados	2,203**	9,477**
Renta en área de influencia (miles euros)	1,029	1,041
Tamaño poblacional municipio (miles hab.)	0,999	0,999
Interacción Renta área*Tipo de centro (ref. público)		
Renta AI*Concertados-privados		0,960
Cons	0,395	0,353
Pseudo R2	0,093	0,093
N	252	252

Nota. *p < 0,05; **p < 0,01.

6. Discusión y conclusiones

La investigación sobre las implicaciones que, en cuanto a equidad educativa, tienen los programas bilingües de español y un idioma extranjero es aún escasa en España (Álvarez-Sotomayor et al., 2024; Lorenzo et al., 2021). Este artículo pretendía contribuir este relativo vacío analizando la igualdad de oportunidades en el acceso a centros bilingües desde el lado de la oferta escolar, un prisma altamente obviado hasta ahora y esencial para entender las elecciones escolares y el conjunto de dinámicas que se dan en un mercado o cuasi-mercado escolar.

Los resultados evidencian cómo, en el contexto del cuasi-mercado estudiado (el municipio de Córdoba), los centros bilingües de primaria están desigualmente distribuidos entre las distintas zonas de escolarización o áreas de influencia (AI). Esto supone que las oportunidades de asistir a uno de estos centros dependen fuertemente del AI en la que la familia reside.

Una de estas características es el nivel económico de la población residente en el AI, ya que, como se ha comprobado, los centros bilingües tienden a ser más frecuentes en áreas con mayor nivel de ingresos, algo que también revelan Bueno y Bonal (2023) respecto a los barrios del municipio de Madrid. Estos desequilibrios en la oferta escolar en función del AI sugieren que, como argumentamos en una de nuestras hipótesis, los colegios estarían teniendo en cuenta las características de su AI cuando deciden incorporarse o no al programa bilingüe, al constituir esta su primer y principal espacio de competición dentro del mercado local.

Asimismo, se comprueba el peso enorme de la titularidad, de las analizadas, la variable más decisiva. Probablemente, movidos, en parte, por las distintas lógicas interpretativas que públicos, concertados y privados hacen de sus espacios de interdependencia competitiva (Ball et al., 2012), los concertados y privados tienden a ofertar en mucha mayor medida el bilingüismo. Esto crea fuertes desigualdades en la

estructura de oportunidades de acceso a este tipo de educación que tienen las familias, tanto por motivos socioeconómicos, como debido a la desigual distribución de estos centros entre las distintas AI.

Este tipo de hallazgos ha de servir para complementar los de trabajos que, adoptando la perspectiva de la demanda escolar, encuentran desigualdades socioeconómicas en la composición del alumnado entre centros bilingües y no bilingües (Gortazar y Taberner, 2020; Mediavilla et al., 2019): no parece ser tanto o tan solo una cuestión de diferencias en las preferencias de las familias, sino, en primera instancia, una cuestión de desigualdad de oportunidades a la hora de elegir.

Asimismo, estos resultados se corresponden con los generales hallados para el conjunto de municipios de más de 50.000 habitantes en Andalucía (ver Álvarez-Sotomayor et al., 2024), sin duda, de mayor alcance que los que aquí se presentan. A cambio, respecto al citado trabajo, este artículo ha permitido centrarnos en un único cuasi-mercado escolar, lo que posibilita visualizar de manera más clara los fuertes desequilibrios existentes en la distribución de centros bilingües, examinándolos en mayor detalle e incluso revelando dinámicas que pasan desapercibidas en los análisis agregados.

Ejemplo de ello es la referente, en este caso, a las barriadas periféricas a la ciudad. Descubrimos que residir en estas barriadas se convierte en uno de los condicionantes más limitantes. En seis de las siete que hay en Córdoba solo hay un centro por el que las familias reciben puntos por motivos de residencia en el proceso de escolarización y en ningún caso es bilingüe. Las familias de estos barrios no reciben ningún punto por este motivo si desean matricular a sus hijos en un centro que esté fuera de su AI. Consecuentemente, por decisiones político-administrativas la población residente en estas barriadas se encuentra en una posición de desigualdad de oportunidades excepcional en lo que al acceso a centros bilingües se refiere. Esto ilustra también cómo, en comparación con nuestro trabajo anterior (Álvarez-Sotomayor et al., 2024), este se ajusta en mejor medida al marco teórico del que ambos parten, afinando más en la detección de las lógicas internas de los espacios de interdependencia competitiva (Ball et al., 2011) que suponen los mercados escolares locales.

Además, en comparación con ese artículo, este supone un significativo avance respecto al contraste de la hipótesis sobre el tamaño del municipio, ya que en aquel caso el estudio se restringía a municipios grandes (de 50.000 o más habitantes) y urbanos. El análisis de los datos de la provincia de Córdoba ha supuesto la inclusión de municipios de tamaño muy inferior y situados en entornos rurales, permitiendo un testeo más afinado de la mencionada hipótesis. Hipótesis, que se ha visto confirmada. Se evidencia que las familias que residen en municipios pequeños tienen muchísimas menos oportunidades de que sus hijos reciban este tipo de enseñanza. De hecho, en muchos pueblos cordobeses ni siquiera tienen la opción. La escuela rural se enfrenta, pues, a un nuevo elemento de desigualdad con respecto a la urbana.

En el plano académico, estos resultados invitan a continuar avanzando en el estudio de la (in)equidad en el acceso a los centros bilingües desde el punto de vista de la oferta. No hacerlo puede conducir a interpretar como diferencias en los intereses y preferencias escolares de las familias por este modelo educativo lo que puede deberse, en un primer término, a desigualdades en la estructura de oportunidades. En este sentido, conviene que futuros trabajos sirvan para superar ciertas limitaciones de éste. La principal, la de su alcance. Trabajos centrados en otros contextos (tanto municipales como autonómicos) servirán para ver en qué medida las tendencias aquí halladas se repiten. Asimismo, la posible incorporación de variables explicativas no contempladas

en nuestro trabajo redundaría en un mejor conocimiento de los factores que modulan la oferta de centros bilingües. Igualmente, serán necesarios trabajos de metodología cualitativa que analicen los procesos de decisión de los centros a la hora de vincularse o no a programas bilingües para comprender mejor los factores y mecanismos que operan desde el lado de la oferta.

En el plano político, se hace perentorio que, sobre la base de este tipo de análisis, las administraciones educativas reflexionen sobre las desigualdades creadas con la implementación de este tipo de programas de enseñanza bilingüe. Más aún cuando uno de los objetivos declarados por muchos de ellos –y en concreto por el aquí analizado– era precisamente el de democratizar el aprendizaje del inglés (Lorenzo et al., 2021).

Los hallazgos de trabajos como este apuntan claramente a ámbitos de actuación que afectan, fundamentalmente, a competencias autonómicas. Así, por ejemplo, para reducir la desigualdad socioeconómica en la oferta de centros, las administraciones autonómicas (la andaluza, en este caso) pueden plantearse implementar alguno de los modelos de asignación escolar que han sido diseñados para mitigar la segregación escolar. También, en coordinación con las administraciones municipales, podrían redibujar las AI de manera que estas ganasen en heterogeneidad socioeconómica. Como medidas de menor profundidad –y, probablemente, de menor calado– podrían establecer mecanismos de incentivo y promoción de la enseñanza bilingüe en los centros públicos, especialmente en aquellos situados en zonas socioeconómicamente deprimidas y en el ámbito rural. O, directamente, podrían repensar profundamente estos programas, pues, como aquí se ha demostrado, en contextos de cuasi-mercado escolar, políticas de este tipo sujetas a la voluntariedad de los centros generan fuertes desequilibrios en la oferta, lo que resulta incompatible con la pretensión democratizadora de la enseñanza del inglés. Consideramos que, tras aproximadamente dos décadas desde el comienzo de los programas bilingües en España, y en un momento en el que están siendo abiertamente cuestionados por una parte importante de la comunidad educativa y de la opinión pública (véase, por ejemplo, Martín, 2021; Martínez et al., 2023), las administraciones deben replantárselos teniendo en cuenta evaluaciones y estudios independientes, y poniendo en un lugar destacado la cuestión de la (in)equidad educativa.

Agradecimientos

Este artículo es parte del proyecto de I+D+i “Equidad y educación bilingüe (español-ingles) en contextos de cuasi-mercado escolar. Estudio sobre el caso andaluz” (PID2021-127801OA-I00), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación/AEI /10.13039/501100011033 y por FEDER, UE.

Referencias

- Acción Educativa. (2017). *El programa bilingüe a examen. Un análisis crítico de sus fundamentos*. Asociación Acción Educativa.
- Álvarez-Sotomayor, A. (2021) (19 de septiembre de 2023). El debate sobre la nueva ley de educación y su sesgo urbanita. *The Conversation*. <https://theconversation.com/el-debate-sobre-la-nueva-ley-de-educacion-y-su-sesgo-urbanita-158775>
- Álvarez-Sotomayor, A., Gómez-Espino, J. M. y Barbieri, R. (2024). Mapping the Opportunities of Attending Bilingual Schools in Spain. *Language and Education*, 38(6), 931-950. <https://doi.org/10.1080/09500782.2023.2240294>

- Andrino, B., Grasso, D. y Llaneras, K. (2019, 4 de octubre). ¿Escuela de ricos, escuela de pobres? Cómo la concertada y la pública segregan por clase social. *El País*. https://elpais.com/sociedad/2019/09/30/actualidad/1569832939_154094.html
- Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- Ball, S. J., y Maroy, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare*, 39(1), 99-112. <https://doi.org/10.1080/03057920701825544>
- Ball, S. J., Maguire, M. y Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. Routledge.
- Boeskens, L. (2016). Regulating publicly funded private schools: A literature review on equity and effectiveness. *OECD Education Working Papers*, 147. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2018). School segregation in the Spanish quasi-market education system: Local dynamics and policy absences. En X. Bonal y C. Bellei (Eds.), *Understanding school segregation: Patterns, causes and consequences of spatial inequalities in education* (pp. 201-220). Bloomsbury.
- Bueno, C. y Bonal, X. (2023). Fragmented spaces in the urban landscape: A socio-spatial analysis of educational supply in the city of Madrid. *British Educational Research Journal*, 49(5), 1108-1132. <https://doi.org/10.1002/berj.3889>
- Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Elacqua, G., Montt, P. y Santos, H. (2013). Evidencias para eliminar-gradualmente-el Financiamiento Compartido. *Claves de Políticas Públicas*, 14, 1-10.
- Epdata (2021, 8 de diciembre). *La España vacía: Despoblación en España, datos y estadísticas*. Epdata. <https://www.epdata.es/datos/despoblacion-espana-datos-estadisticas/282>
- Eurydice (2012). *Key data on teaching languages at school in Europe, 2012 edition*. Eurydice report. Eurydice. <https://doi.org/10.2797/12090>
- Gómez-Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica: los casos de Sevilla y Málaga. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 168, 35-54. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>
- Gortazar, L. y Taberner, P. (2020). La incidencia del programa bilingüe en la segregación escolar por origen socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Halbach, A. (2008). Una metodología para la enseñanza bilingüe en la etapa de primaria. *Revista de Educación*, 346, 455-466. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23361/19/0>
- Junta de Andalucía. (2011). *Orden de 28 de junio de 2011, por la que se regula la enseñanza bilingüe en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Andalucía*. Junta de Andalucía.
- Junta de Andalucía. (2020). *Instrucción 7/2020 de 8 de junio, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, sobre la organización y funcionamiento de la enseñanza bilingüe en los centros docentes andaluces para el curso 2020/2021*. Junta de Andalucía.
- Lorenzo, F., Granados, A. y Rico, N. (2021). Equity in bilingual education: Socioeconomic status and content and language integrated learning in monolingual Southern Europe. *Applied Linguistics*, 42(3), 393-413. <https://doi.org/10.1093/applin/amaa037>
- Martín, J. (2021, 4 de septiembre). La enseñanza bilingüe a examen. *RTVE*. <https://www.rtve.es/noticias/20210904/colegios-bilingues-analisis-funcionamiento-expertos/2157041.shtml>

- Martín-Lorente, S. (2017). CLIL in Andalusia and in the Community of Madrid: A comparative analysis of the stakeholder perspectives [Trabajo Fin de Máster]. Universidad de Jaén.
- Martínez, M., Bajo, E., Rogero-García J. y Orío-Aparicio, C. (2023). *La opinión del profesorado sobre el programa bilingüe de la Comunidad de Madrid*. Acción Educativa.
- Mediavilla, M., Mancebón, M. J., Gómez-Sancho, J. M. y Pires Jiménez, L. (2019). Bilingual education and school choice: A case study of public secondary schools in the Spanish region of Madrid. *IEB Working Paper, 2019/01*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3319738>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). Enseñanzas no universitarias. Enseñanza de lenguas extranjeras. Curso 2018-2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Murillo, F. J., Almazán, A. y Martínez-Garrido, C. (2021). La elección de centro educativo en un sistema de cuasi-mercado escolar mediado por el programa de bilingüismo. *Revista Complutense de Educación, 32*(1), 89-97. <https://doi.org/10.5209/rced.68068>
- Orellana, V., Caviedes, S., Bellei, C. y Contreras, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação, 23*. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>
- Pérez Cañado, M. L. (2020). CLIL and elitism: Myth or reality? *The Language Learning Journal, 48*(1), 4-17. <https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1645872>
- Pérez Cañado, M. L. (2023). Inclusion and diversity in bilingual education: A European comparative study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 26*(9), 1129-1145. <https://doi.org/10.1080/13670050.2021.2013770>
- Robert, P. (2010). Social origin, school choice, and student performance. *Educational Research and Evaluation, 16*(2), 107-129. <https://doi.org/10.1080/13803611.2010.484972>
- Salvador, C., O. Chiva, y Fazio, A. (2016). Características del aprendizaje integrado de contenidos de educación física y lengua extranjera. *RETOS. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación, 29*, 120-125.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social, 16*, 245-277.
- Waslander, S., Pater, C. y Van der Weide, M. (2010). Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education. *OECD Education Working Papers, 52*. <https://doi.org/10.1787/5km4pskmkr27-en>
- Woods, P. A., Bagley, C. y Glatter, R. (1998). *School choice and competition: Markets in the public interest?* Routledge.
- Zancajo, A. y Bonal, X. (2020). Education markets and school segregation: a mechanism-based explanation. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 1-18*. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1858272>

Anexo

Cuadro A.1

Análisis bivariados con bondad de ajuste

Variables independientes	Córdoba capital			Córdoba provincia		
	Centros bilingües	Centros no bilingües	Total	Centros bilingües	Centros no bilingües	Total
Publica (%)	27,9	72,1	100	33,0	77,0	100
Concertada (%)	79,3	20,7	100	74,5	25,5	100
Privada (%)	75,0	25,0	100	80,0	20,0	100
	$\chi^2=22,398^{***}$; n =94			$\chi^2=31,580^{***}$; n =253		
Renta media del AI (media; miles de €)	11,860	11,182	11,492	10,315	9,935	1,812
	F =2,306; n =94			F =2,729; n =252		
Distancia a los 5 centros más cercanos (media; en km)	0,871	1,294	1,100	3,359	5,743	4,751
	F =1,236; n =94			F =13,317^{***}; n =250		
Tamaño de población (media; en 10.000)		–		141,617	120,318	129,355
				F =1,225; n =253		

Nota. Fuente: DECPA. Elaboración propia. *p < 0.05; **p < 0.01; ***p < 0.001

Breve CV de los autores

Alberto Álvarez-Sotomayor

Profesor Titular de Sociología en la Universidad de Córdoba. Anteriormente trabajó como investigador en el Instituto de Estudios Sociales Avanzados (IESA-CSIC). Sus principales líneas de trabajo son el estudio de las desigualdades educativas, los procesos de integración de la población inmigrante y de las segundas generaciones, y las implicaciones socioeducativas de la educación bilingüe. Es IP del proyecto de investigación del que se deriva este artículo, Equidad y educación bilingüe (español-inglés) en sistemas educativos de cuasi-mercado (EQUIBIL), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6174-1740>. Email: aasotomayor@uco.es

Juan Miguel Gómez-Espino

Profesor desde 2001 la docencia en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) y, en la actualidad, como Profesor Contratado Doctor. Durante este tiempo ha compaginado la docencia, la investigación y la gestión universitaria (actualmente como Vicedecano de la Facultad de Ciencias Sociales). Licenciado en Ciencias Políticas y Sociología por la Universidad de Granada, y doctor desde 2009, ha escrito varias publicaciones sobre infancia y educación en revistas de impacto como Revista Española de Investigaciones Sociológicas, Empiria, Childhood, o International Sociology, de SAGE, o capítulos de libros en editoriales como Springer. Además, ha sido profesor invitado en la Universidad de Sheffield. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-186X>. Email: jmgomesp@upo.es

Ricardo Barbieri Pleiss

Maestro de Educación Primaria. Cursó el Grado de Educación Primaria en la Universidad de Córdoba entre 2017 y 2021. Como investigador, ha realizado su TFG sobre desigualdades en el bilingüismo en la enseñanza primaria y ha colaborado con el Área de Sociología de la Universidad de Córdoba. Fruto de dicha colaboración son este artículo y Mapping the opportunities of attending bilingual schools in Spain, publicado en Language and Education. Actualmente se centra en la enseñanza, trabajando como maestro en un colegio de pedagogía Montessori. Email: ricardobarbieripleiss@gmail.com