

# DIÁLOGO Y EMPATÍA EN ESTUDIANTES DE 10 A 14 AÑOS\*

## *Dialogue and empathy in 10-to-14-year-old students*

MARÍA ÁNGELES DE LA CABA-COLLADO Y RAFAEL LÓPEZ-ATXURRA  
*Universidad del País Vasco (UPV/EHU)*

DOI: 10.13042/Bordon.2017.38610

Fecha de recepción: 14/09/2015 • Fecha de aceptación: 07/07/2016

Autora de contacto / Corresponding Author: M<sup>a</sup> Ángeles de la Caba Collado. E-mail: marian.delacaba@ehu.es

---

**INTRODUCCIÓN.** Saber dialogar es una competencia compleja, que es clave tanto para el desarrollo cognitivo y afectivo como para la convivencia democrática en una sociedad culturalmente diversa. **MÉTODO.** Este trabajo se plantea con tres objetivos: 1) examinar la estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario para la evaluación de habilidades de diálogo en estudiantes de 10 a 14 años; 2) analizar si el alumnado de secundaria muestra niveles más altos de habilidad para dialogar en comparación con primaria y ver si aparece un patrón diferencial entre hombres y mujeres; 3) analizar las posibles correlaciones entre dimensiones de diálogo y empatía. Los participantes en el estudio fueron 434 estudiantes del último ciclo de primaria (223) y primer ciclo de secundaria (211), de 6 centros educativos de la Comunidad Autónoma Vasca. Como instrumentos se emplearon la escala de empatía, en su versión para estudiantes, de Eisenberg y colaboradores y un cuestionario para evaluar habilidades de diálogo, construido *ad hoc* por el equipo investigador. **RESULTADOS.** El análisis factorial exploratorio permitió identificar tres factores en el cuestionario de habilidades de diálogo: 1) facilitación de la comprensión del mensaje, 2) reconocimiento y búsqueda de colaboración en la interacción y 3) cortesía-descortesía. Los análisis de varianza de dos factores —género y etapa— mostraron un perfil diferencial del género, especialmente en los cursos de secundaria, con puntuaciones más altas en las mujeres en el segundo factor. Asimismo, se encontraron correlaciones positivas con empatía en los dos primeros factores de diálogo. **DISCUSIÓN.** Queda patente la necesidad de entrenamiento educativo. Por un lado, las diferencias fueron especialmente relevantes en aquellos aspectos básicos más relacionados con las habilidades de diálogo que implican reconocimiento y empatía, particularmente en secundaria. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas en habilidades complejas de colaboración en el diálogo, en donde las puntuaciones fueron particularmente bajas.

**Palabras clave:** *Comunicación interpersonal, Diálogo, Debate, Discusión, Empatía, Ciudadanía.*

---

## **Introducción**

### **La importancia del diálogo**

El diálogo, eje de los planteamientos socráticos, ha sido un elemento vertebrador de diferentes corrientes pedagógicas a lo largo de la historia, entre las que cabe citar, por ejemplo, las propuestas de Rousseau, Dewey, Montessori o Piaget. Se señala como importante para el desarrollo cognitivo y afectivo (Christie, Tolmie, Thurston, Howe y Topping, 2009) y constituye un eje para la competencia cultural y la convivencia en contextos democráticos (Aubert, García y Racionero, 2009; Low y Sonntag, 2013; Placier, Kroner, Burgoyne y Worthington, 2012). Dialogar, reconociendo y valorando las ideas que difieren de las propias, es necesario para vivir pacíficamente en una sociedad culturalmente diversa, a fin de preparar ciudadanos autónomos (Kaplan y Assor, 2012), capaces de ejercer sus derechos y responsabilidades, colaborando y resolviendo diferencias de forma respetuosa (Audigier, 2000; Ten Dam y Volman, 2004).

### **Delimitación del diálogo y relación con la empatía**

El diálogo busca explorar con otros “a través” ( $\delta\iota\alpha$ ) de la “palabra” ( $\lambda\omicron\gamma\omicron\varsigma$ ). Es una práctica que se fundamenta en un marco pluralista que reconoce las opiniones, a veces contrapuestas, de personas con diferentes experiencias y que proporciona herramientas para desarrollar la conciencia y comprensión conjunta de esas diferencias (Bigelow, Elsass y Arndt, 2015). El diálogo se diferencia de la mera conversación, que se produce en contextos informales, así como de la discusión y el debate, que buscan analizar y contraponer distintos puntos de vista, para justificar la propia perspectiva y persuadir (Skidmore, 2006).

Saber dialogar es una competencia compleja (Hennesy, 2011; Poliner y Benson, 1997; Rosenberg,

2000; Spiegel, 2006) que supone permitir el silencio y escuchar otras perspectivas, pero también ser consciente de las propias posiciones y argumentar, haciéndose preguntas y cuestionando las propias ideas, con disposición a cambiarlas. Para que haya diálogo es necesario que las personas participantes se respeten, traten de aprender juntos y apoyen sus necesidades (Ungerleider, 2012). En este sentido, se señala la importancia de tener cuidado con los diálogos aparentes, donde las personas se dirigen palabras pero en realidad hablan para sí mismas (Kaplan y Assor, 2012).

Algunos autores han detallado los requisitos del diálogo (Barrera y Corso, 2002). En primer lugar, para que el diálogo sea habilidoso es importante el respeto, que implica el conocimiento y manejo de los límites físicos (espacio personal), cognitivos (conocimiento de lo que produce malestar) y emocionales (autorregulación de las palabras y acciones). En segundo lugar, se requiere reciprocidad, es decir, reconocimiento de que un punto de vista no tiene que dominar y excluir a otros, aceptando las diferencias como contribuciones potenciales en las que cada uno puede ofrecer algo y enriquecer la interacción. Finalmente, implica interés, sensibilidad y apertura a los otros, dejando lugar para lo diferente.

Las relaciones del diálogo con la empatía han sido objeto de atención, porque para escuchar activamente, mostrar interés o expresar reconocimiento es necesario empatizar. La empatía, es decir, la disposición para comprender a la otra persona y ponerse en su lugar, no siendo indiferente a lo que le sucede y desplegando acciones de ayuda o/y consuelo (Eisenberg y Spinrad, 2004; Hoffman, 1984), se plantea como la razón afectiva para implicarse en el diálogo y como un puente entre diferentes perspectivas. Empatizar requiere tanto procesos automáticos, que facilitan la respuesta acorde con la situación, como procesos más complejos de procesamiento cognitivo, entre los cuales ocupa un lugar destacado la toma de perspectiva, que

algunos autores consideran la habilidad empática más avanzada (Hoffman, 2000). Desde las comunidades de interrogación se propone un enfoque pedagógico sistemático para promover la empatía a través del diálogo y se pone el énfasis en la conexión interpersonal y el *self* relacional, frente a una concepción de la empatía muy centrada en las habilidades cognitivas de un *self* separado de los otros (Schertz, 2007). Desde estos planteamientos se defiende que la empatía surge del proceso comunicativo y que no solo tiene lugar cuando pensamos en nosotros mismos en una situación similar (*self focused*-centrado en uno mismo) o nos imaginamos lo que el otro puede estar experimentando (*other focused*-centrado en el otro). Para que el diálogo genere empatía y capacidad de toma de perspectiva es preciso compartir vivencias, hacerse preguntas, explorar cuestiones éticas, negociar con varias perspectivas o roles, aprender a valorar otras subjetividades y practicar en situaciones y con temas en las que otros difieren en opinión.

### Los retos que plantea la investigación educativa

Algunos trabajos sobre buenas prácticas en el diálogo se han centrado en analizar las habilidades sociocognitivas, de carácter instrumental, para razonar y argumentar un punto de vista (García-Mila, Gilabert, Erduran y Felton, 2013; Salminen, Marttunen y Laurinen, 2012). Otros han subrayado el papel de las habilidades dialógicas de colaboración, entre las cuales ocupa un lugar destacado la escucha activa, que requiere manejar adecuadamente las preguntas, dar o pedir explicaciones adicionales para clarificar las posiciones y pedir confirmación para asegurarse de que se ha entendido (Meadows, 2013). Asimismo, se han subrayado los elementos del diálogo relacionados con el buen trato y las habilidades de cortesía básica, que implica no solo mostrar interés, tanto con la comunicación verbal como no verbal, y abstenerse de minusvalorar o descalificar, sino también mostrar

interés, reconocer y tener en cuenta las aportaciones de los y las interlocutoras (Jover y García, 2009; Spiegel, 2006). La investigación de los elementos colaborativos es particularmente relevante porque no es suficiente saber argumentar para garantizar el diálogo. De hecho, la capacidad de argumentación se utiliza mayoritariamente para defender la propia perspectiva (Baines, Rubie-Davies y Blatchford, 2009), mientras que las estrategias orientadas al entendimiento —sugerencias, preguntas, reconocimiento de los otros— son bastante más limitadas, incluso en los jóvenes de más edad (Anderson y Soden, 2001; Howe y McWilliam, 2006).

Con relación al género, algunas investigaciones han encontrado que los hombres tienden a tomar la iniciativa más habitualmente y recibir más *feed-back* en los procesos de diálogo, aunque las diferencias parecen desaparecer cuando hay una invitación directa a participar (Howe, 1997). Además, los trabajos de revisión más recientes plantean la necesidad de más investigaciones para clarificar el papel del género y las características de los participantes (edad, desarrollo cognitivo, etnia) que predicen la contribución al diálogo (Howe y Manzoorul, 2013). Por otro lado, la literatura ha señalado diferencias de género en empatía, según las cuales las mujeres puntúan más alto cuando se utilizan pruebas de autoinforme (Lennon y Eisenberg, 1992).

### Objetivos

El propósito de este trabajo es explorar las habilidades de diálogo en el contexto de aula, especialmente en lo que concierne a los elementos más colaborativos ligados a la escucha activa, la empatía y el reconocimiento de los otros. Tres son los objetivos planteados.

El primer objetivo consiste en examinar la estructura factorial y fiabilidad de un cuestionario, que fue creado *ad hoc* por el equipo investigador, para la evaluación de habilidades de diálogo en estudiantes de 10 a 14 años, en base, sobre todo, a

indicadores señalados por estudios previos a partir de la observación en el aula (Berkowitz, 1985).

El segundo objetivo es analizar cuáles son las habilidades de diálogo que percibe el alumnado en la interacción con sus compañeros de aula, teniendo en cuenta el papel de la etapa educativa y el género. Es decir, analizar tanto si los estudiantes de secundaria tienen niveles más altos de habilidades de diálogo y empatía que los de primaria, como si existe un patrón diferencial entre hombres y mujeres.

Finalmente, analizar las relaciones entre habilidades de diálogo y empatía. Se trata de estudiar las correlaciones de los factores extraídos del cuestionario de diálogo con empatía, con el objetivo de saber qué habilidades de diálogo están más interrelacionadas con esta.

## Método

### Participantes

En este estudio participaron 434 estudiantes, de los cuales 223 = 51,4% cursaban estudios en primaria (quinto y sexto curso) y 211 = 48,6% en secundaria (primero y segundo de la ESO). Del total de participantes, la mitad fueron chicos y la otra mitad chicas.

**TABLA 1. Participantes por centros**

| Centro | Etapa      | Total por centros |
|--------|------------|-------------------|
| C1     | Primaria   | 37                |
| C2     | Primaria   | 55                |
| C3     | Primaria   | 109               |
| C4     | Primaria   | 22                |
| C4     | Secundaria | 58                |
| C5     | Secundaria | 80                |
| C6     | Secundaria | 73                |
|        |            | 434               |

### Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo en el contexto de una investigación más amplia que se desarrolló en dos fases. En la primera fase se envió una carta a los equipos directivos y las ampas (asociaciones de madres y padres) de doscientos centros de la Comunidad Autónoma Vasca. Se seleccionó una muestra intencional de 12 centros, de un total de 25 que habían manifestado su interés en colaborar en las dos fases, con el fin de tener una tipología variada en cuanto a tamaño de población (grandes, medianos, pequeños) y titularidad (públicos, concertados). La segunda fase se orientó a la construcción y aplicación de un programa de intervención con los seis centros que, finalmente, decidieron ponerlo en práctica.

Los datos que se presentan en este trabajo se enmarcan en la segunda fase de la investigación. Los cuestionarios de habilidades de diálogo y empatía se pasaron antes de empezar el programa de intervención a todo el alumnado de los grupos participantes. La pasación la llevaron a cabo los miembros del equipo investigador en coordinación con el profesorado de cada grupo-aula.

### Instrumentos

Dos fueron los cuestionarios utilizados. Por una parte, un cuestionario para valorar las habilidades de diálogo en contextos escolares y, por otro lado, la escala de empatía, en su versión para estudiantes, de Eisenberg y colaboradores (Zhou, Valiente y Eisenberg, 2003).

El cuestionario de diálogo fue construido *ad hoc* por el equipo investigador como una escala de tipo Likert, presentando una lista de 14 comportamientos y actos facilitadores de la comunicación. Cada estudiante tenía que seleccionar, entre las cuatro opciones de respuesta (1 = *es algo que no hago nunca*; 2 = *es algo que hago algunas veces*; 3 = *es algo que hago bastantes veces*; 4 = *es algo que hago siempre*), aquella que mejor

define lo que hace en las situaciones de diálogo, en el contexto de aula.

La validez del contenido del cuestionario de diálogo se intentó asegurar desde una perspectiva teórica y empírica. Para la identificación de habilidades de diálogo se partió de una revisión de la literatura, para establecer, así, los indicadores. Las habilidades señaladas como importantes en la literatura empírica se utilizaron como punto de partida para la construcción de los ítems. Dado que interesaba estudiar especialmente los elementos más dialógicos la tarea se centró en la construcción de ítems para explorar los niveles de transacción e interacción colaboradora, que no supusieran mera yuxtaposición de opiniones.

Como marco de referencia inicial, para la construcción del cuestionario de diálogo se tuvieron en cuenta dos grandes dimensiones de transacción dialógica con especial atención a indicadores extraídos a partir de la observación directa de sesiones de diálogo en las aulas (Berkowitz, 1985). Dado que, además, interesaba estudiar los aspectos más vinculados con la empatía se añadieron algunos ítems en este sentido, dada su importancia para una buena competencia dialógica (Barrera y Corso, 2002). Finalmente, pensamos que era muy importante incluir una dimensión de cortesía (Jover y García, 2009) y se diseñaron para ello algunos ítems.

Con la primera dimensión se pretendía valorar el uso de habilidades de comunicación que suponen un nivel de transacción dialógica simple, favoreciendo la facilitación del intercambio y el *feed-back*. Para ello se incluyeron cinco ítems: “resumo lo que ha dicho el compañero o compañera”, “le pido al compañero/a que explique un poco más su idea para entenderla mejor”, “hago preguntas al compañero/a para que aclare lo que quiere decir”, “muestro interés sin hacer gestos de desprecio” y “hablo sobre lo que ha dicho sin cambiar de tema”.

Con la segunda dimensión del cuestionario se pretendía recoger habilidades de diálogo que

suponen un nivel de transacción dialógica compleja (Berkowitz, 1985). Para ello, se incluyeron cuatro ítems que reflejan aspectos facilitadores más complejos, que implican escucha activa, reconocimiento de las ideas de los otros y colaboración, teniendo en cuenta las propuestas previas al hacer sugerencias: “si no estoy de acuerdo con lo que dice el compañero/a, intento que nos entendamos y le digo que comprendo sus razones”, “tengo en cuenta lo que dice el compañero o compañera para mejorarlo con otras ideas nuevas”, “valoro las ideas y aportaciones del compañero/a” y “le ayudo a pensar las desventajas de una idea que ha tenido para mejorarla”.

En la última dimensión del cuestionario se incluyeron cinco ítems relacionados con la cortesía/descortesía: “le digo al compañero/a que su idea es una tontería si no estoy de acuerdo”, “me pongo nervioso/a y hago gestos de impaciencia si la compañera o compañero dice algo que no me gusta o no estoy de acuerdo”, “le interrumpo mientras habla si tengo ganas de decir algo”, “le digo lo que pienso sin mostrar interés por cuáles son las razones del compañero/a para defender su idea” y “le miro al compañero/a mientras está hablando”.

Antes de su pasación, el cuestionario de diálogo se sometió a la valoración de diez expertos, cinco de ellos profesores universitarios del ámbito de la educación y otros cinco profesionales de la docencia en educación primaria y secundaria. Se eliminaron aquellos ítems que parecían de difícil comprensión o poco pertinentes, cuando la mayoría los marcaba como poco claros.

La validez del instrumento, a su vez, se aseguró mediante análisis factoriales exploratorios, que se presentan en el primer apartado de resultados, junto a las fiabilidades para cada factor.

El cuestionario de empatía es una escala de tipo Likert, en la que se pide a las y los estudiantes que digan cuánto les describe cada uno de los seis ítems de que consta con tres opciones de

respuesta (1 = *no me describe nada —no me pasa casi nunca*; 2 = *me describe bastante bien —es algo que me pasa bastantes veces*; 3 = *me describe perfectamente —es algo que me pasa siempre*). Seis son los ítems que se recogen en la escala: “siento pena por los chicos/as que no tienen ropa, libros y cosas para jugar”; “cuando veo a un chico/a herido y molesto siento pena”; “a menudo siento pena por los chicos/as que están tristes o tienen problemas”; “cuando veo que se están metiendo con alguien siento pena por él o ella”; “siento pena por las personas que no tienen cosas que yo tengo”; “no siento pena por los chicos/chicas que están siendo atacados/as”. Este cuestionario de 7 ítems se validó en Estados Unidos, con un nivel de fiabilidad moderado, de .73 de acuerdo al alfa de Cronbach (Zhou, Valiente y Eisenberg, 2003). Para su utilización se tradujo del inglés al castellano y después al euskera.

### Análisis de los datos

El análisis de los resultados se llevó a cabo con el programa estadístico SPSS18. El porcentaje de los datos perdidos en los ítems aplicados en este estudio oscilaba entre 3,4% y 5,7%, siendo valores aceptables. Se hicieron análisis factoriales exploratorios de ambas escalas con el método de extracción de factorización de ejes principales y con rotación oblicua que permite que los factores correlacionen entre sí (Oblimin) (Cejudo, Díaz, Losada y Pérez González, 2016; Costello y Osborne, 2005). Se utilizó el criterio de Kaiser para la extracción de factores (autovvalor mayor que uno) y como criterio de exclusión de los ítems la puntuación factorial menor que .30. Además, se llevaron a cabo los análisis de varianza factorial con dos factores (2 x 2) para contrastar diferencias de medias en función de género y etapa en las puntuaciones en habilidades de diálogo y en empatía, calculando, asimismo, los tamaños del efecto correspondientes. En el caso de los análisis de varianza, se comprobó el cumplimiento de requisitos básicos, incluyendo la homogeneidad de varianzas con la

prueba de Levene. En aquellos casos en que se encontraron efectos de interacción de género y etapa se hicieron contrastes de medias con la prueba *t* de student, para delimitar en qué grupos en concreto tenían lugar las diferencias significativas. Se proporcionan estadísticos *t* basados en el cumplimiento de la prueba de Levene sobre la igualdad de varianzas entre los dos grupos. Finalmente, se realizaron los análisis de correlación de Pearson para analizar la relación entre las habilidades de diálogo y la empatía.

## Resultados

### Las habilidades de diálogo: análisis factorial exploratorio

Para estudiar la validez de los ítems se analizó la estructura factorial del cuestionario de diálogo. En primer lugar, se procedió a comprobar, con la prueba de adecuación de los datos de Kaiser-Meyer-Olkin y el test de esfericidad de Bartlett, que se cumplían los requisitos para hacer análisis factorial. Después, se hicieron los análisis factoriales con el método de rotación Oblimin. Del total de 14 ítems se eliminaron aquellos con una puntuación < 0,30. En base a este criterio, se procedió a hacer una eliminación paso a paso de cuatro ítems con pesos menores que 0,30: “hablo sobre lo que ha dicho sin cambiar de tema” (dimensión de transacción dialógica simple), “le ayudo a pensar las desventajas de una idea que ha tenido para mejorarla” (dimensión de transacción dialógica compleja), y los dos ítems de cortesía: “le miro al compañero mientras está hablando”, “le interrumpo mientras habla si tengo ganas de decir algo”. En la tabla 2 se presentan los pesos factoriales, las medias y desviaciones típicas para cada ítem.

Tal y como puede apreciarse en la tabla, la solución factorial final puso de relieve la existencia de tres factores, con un porcentaje de varianza explicada del 38%. Esta solución factorial cumplía los requisitos de adecuación de la matriz de

TABLA 2. Pesos factoriales, medias y desviaciones para actitudes de diálogo

|                                                                                                                                                       | F1   | F2   | F3   | M    | DT   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|------|------|------|
| <b>Transacción simple: facilitación de la comprensión del mensaje (F1)</b>                                                                            |      |      |      | 2,36 | 0,58 |
| Resumo lo que ha dicho el compañero/a para asegurarme de que le he entendido                                                                          | 0,67 |      |      | 2,11 | 0,90 |
| Le pido al compañero/a que explique un poco más su idea para entenderla mejor: ¿puedes explicar algo más de eso?                                      | 0,51 |      |      | 2,39 | 0,81 |
| Hago preguntas para que el compañero/a pueda explicar mejor su idea (por ejemplo: ¿quieres decir que...?)                                             | 0,39 |      |      | 2,30 | 0,79 |
| Muestro interés, sin hacer gestos de desprecio                                                                                                        | 0,38 |      |      | 2,66 | 0,98 |
| <b>Transacción compleja: reconocimiento y colaboración (F2)</b>                                                                                       |      |      |      | 2,62 | 0,56 |
| Si no estoy de acuerdo con lo que dice el compañero/a, intento que nos entendamos y le digo que comprendo sus razones. Por ejemplo: “entiendo que...” |      | 0,75 |      | 2,57 | 0,82 |
| Valoro las ideas y aportaciones del compañero/a. Por ejemplo, diciendo: “me parece buena idea eso que dices...”                                       |      | 0,36 |      | 2,75 | 0,77 |
| Tengo en cuenta lo que dice la compañera/a para mejorarlo con otras ideas nuevas                                                                      |      | 0,35 |      | 2,54 | 0,73 |
| <b>Descortesía (F3)</b>                                                                                                                               |      |      |      | 1,87 | 0,59 |
| Le digo al compañero/a que su idea es una tontería si no estoy de acuerdo                                                                             |      |      | 0,73 | 1,62 | 0,79 |
| Me pongo nervioso y hago gestos de impaciencia si la compañera o compañero dice algo que no me gusta o no estoy de acuerdo                            |      |      | 0,49 | 1,85 | 0,81 |
| Le digo lo que pienso sin mostrar interés por cuáles son las razones del compañero/a para defender su idea                                            |      |      | 0,37 | 2,14 | 0,89 |

Alfa de Cronbach F1=0.69, F2=0.61, F3= 0.55.

correlaciones con el índice satisfactorio de adecuación de los datos de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = ,74) y el test de esfericidad de Bartlett significativo ( $\chi^2(45) = 470,59$ ,  $p < ,001$ ). El primer factor ( $M = 2,36$ ,  $D.T = 0,58$ ), de transacción dialógica simple, que hemos llamado de facilitación de la comprensión del mensaje, explicó el 18% de la varianza, y las cargas factoriales se situaron entre 0,38 y 0,67. Este factor, con una fiabilidad de alfa de Cronbach = 0,69, integró cuatro de los cinco ítems planteados en relación con el uso de habilidades de diálogo, que suponen un nivel básico de transacción, tales como resumir las ideas del otro, hacer preguntas, solicitar

aclaraciones e información adicional y mostrar interés. El segundo factor ( $M = ,62$ ,  $D.T = 0,56$ ), de transacción dialógica compleja, explicó el 9% de la varianza y en él se agruparon tres ítems con cargas entre 0.35 y 0.75. Esta dimensión compleja supone reconocimiento y colaboración con habilidades dialógicas de escucha activa. Finalmente, el último factor ( $M = 1,87$ ,  $D.T = 0,59$ ), que hemos denominado de descortesía, explicó el 10% de la varianza, con una fiabilidad de alfa de Cronbach = 0,61. Aquí se agruparon ítems con cargas que fueron desde 0,37 a 0,73. Los ítems relacionados con las actitudes y gestos de descortesía incluían decirle al compañero o

compañera que su idea es una tontería, hacer gestos de impaciencia cuando algo no gusta, decir lo que se piensa sin mostrar interés. Respecto a las asociaciones entre las tres dimensiones identificadas a través del análisis factorial exploratorio, la dimensión de transacción dialógica simple (facilitación de la comprensión del mensaje) correlacionaba positivamente con transacción dialógica compleja (reconocimiento y colaboración) ( $r = ,55$ ), mientras que la correlación fue muy baja y cercana a cero entre descortesía y transacción dialógica simple ( $r = ,01$ ) y compleja ( $r = -,03$ ).

*El papel del género y la etapa educativa en las habilidades de diálogo*

Los análisis de varianza factorial con dos factores (género y etapa) demostraron para cada una de las tres dimensiones de habilidades de diálogo la existencia de diferencias estadísticamente significativas, tanto entre chicos y chicas, como entre estudiantes de primaria y secundaria, teniendo en cuenta, asimismo, la posible interacción entre ambas.

En cuanto a la primera dimensión, de transacción dialógica simple (facilitación de la comprensión del mensaje), no se encontraron diferencias significativas entre primaria ( $M = 2,38$ ,  $D.T = 0,63$ ) y secundaria ( $M = 2,34$ ,  $D.T = 0,51$ ). Aunque las chicas puntuaron más ( $M = 2,42$ ,  $DT = 0,53$ ) que los chicos ( $M = 2,31$ ,  $DT = 0,62$ ), el efecto de género no llegó a ser significativo ( $F_{3,399} = 3,47$ ,  $p = 0,063$ ,  $\eta^2 = 0,009$ ) y no se encontró efecto de interacción.

En la segunda dimensión, de transacción dialógica compleja (reconocimiento y colaboración), no se encontró un efecto significativo de etapa ( $F_{3,406} = 3,02$ ,  $p = 0,083$ ,  $\eta^2 = 0,007$ ), al analizar la diferencia de medias entre primaria ( $M = 2,66$ ,  $DT = 0,55$ ) y secundaria ( $M = 2,57$  y  $DT = 0,58$ ), mientras que el efecto de género resultó significativo ( $F_{3,406} = 0,35$ ,  $p = 0,007$ ,  $\eta^2 = 0,018$ ), con puntuaciones más altas para las chicas ( $M = 2,69$ ,  $DT = 0,55$ ) que para los chicos ( $M = 2,55$ ,

$DT = 0,58$ ). El efecto de interacción no llegó a ser significativo ( $F_{3,404} = 3,54$ ,  $p = 0,60$ ,  $\eta^2 = 0,009$ ) y el análisis de la tabla permite ver las comparaciones. Con el propósito de interpretar la interacción se realizaron contrastes de medias con la prueba *t* de student. Mientras que la diferencia entre las chicas y los chicos en primaria no fue significativa ( $t(227) = 0,63$ ,  $p = 0,529$ ), en secundaria fue significativa ( $t(177) = 3,04$ ,  $p = 0,003$ ), siendo las chicas ( $M = 2,70$ ,  $DT = 0,58$ ) quienes tuvieron medias más altas que los chicos ( $M = 2,44$ ,  $DT = 0,55$ ).

Por último, en la percepción de descortesía en la comunicación en los iguales se encontró un efecto de etapa ( $F_{3,406} = 28,20$ ,  $p < 0,001$ ,  $\eta^2 = 0,065$ ), puntuando más en secundaria ( $M = 2,03$ ,  $DT = 0,58$ ) que en primaria ( $M = 1,74$ ,  $DT = 0,58$ ). Aunque los chicos ( $M = 1,96$ ,  $DT = 0,60$ ) puntuaron más alto que las chicas ( $M = 1,77$  y  $DT = 0,57$ ), el efecto de género no fue significativo y tampoco se encontró efecto de interacción.

**TABLA 3. Medias y desviaciones típicas de chicos y chicas de primaria y secundaria para diálogo**

|       |            | F1   |        | F2   |        | F3   |        |
|-------|------------|------|--------|------|--------|------|--------|
|       |            | M    | DT     | M    | DT     | M    | DT     |
| Chica | Primaria   | 2,44 | (0,59) | 2,69 | (0,52) | 3,38 | (0,49) |
|       | Secundaria | 2,38 | (0,46) | 2,69 | (0,58) | 3,04 | (0,59) |
| Chico | Primaria   | 2,32 | (0,66) | 2,64 | (0,58) | 3,15 | (0,61) |
|       | Secundaria | 2,29 | (0,55) | 2,44 | (0,55) | 2,89 | (0,54) |

**Empatía: análisis factorial exploratorio**

Dado que la prueba de empatía (Zhou, Valiente y Eisenberg, 2003) fue traducida y desconocíamos estudios previos de adaptación y validez, tanto en castellano como en euskera, se procedió también a hacer un análisis factorial exploratorio con rotación Oblimin para confirmar su



dimensionalidad. Aunque esperábamos que los 6 ítems se agruparan en un único factor, el análisis de la estructura puso de relieve que el ítem redactado en negativo (“no siento pena por los chicos/as que están siendo atacados o molestados”) no se agrupó con el resto de los ítems de la escala. Se eliminó este ítem negativo y la solución final se muestra en la tabla. Los otros cinco ítems sí se agruparon formando una dimensión, con pesos entre 0,49 y 0,68, con una fiabilidad de alfa de Cronbach = 0,69.

En la tabla 4 se presentan los pesos factoriales, las medias y las desviaciones para cada uno de los ítems de la escala de empatía.

**TABLA 4. Pesos factoriales, medias y desviaciones para actitudes de empatía**

|                                                                             | F1   | M    | DT   |
|-----------------------------------------------------------------------------|------|------|------|
| Siento pena por los chicos/as que no tienen ropa, libros, cosas para jugar  | 0,68 | 2,28 | 0,68 |
| A menudo siento pena por los chicos/as que están tristes o tienen problemas | 0,65 | 2,27 | 0,62 |
| Cuando veo a un chico/a herido y molesto siento pena                        | 0,63 | 2,15 | 0,65 |
| Cuando veo que se están metiendo con alguien siento pena por él/ella        | 0,62 | 2,23 | 0,64 |
| Siento pena por las personas que no tienen las cosas que yo tengo           | 0,49 | 2,00 | 0,70 |

#### *El papel del género y la etapa en empatía*

En empatía se encontró un efecto significativo de género ( $F_{3,393} = 17,61, p < 0,001, \eta^2 = 0,043$ ), con puntuaciones medias más altas en chicas ( $M = 2,18$  y  $DT = 0,36$ ) que en chicos ( $M = 2,02$  y  $DT = 0,38$ ). No se encontraron diferencias significativas en empatía entre primaria ( $M = 2,10, DT = 0,39$ ) y secundaria ( $M = 2,10, DT = 0,36$ ). Sin embargo, sí se halló un efecto tendencialmente significativo de interacción entre el género

y la etapa ( $F_{3,393} = 2,78, p = 0,09, \eta^2 = 0,043$ ). El contraste de *t* de student mostró que la diferencia entre chicos y chicas era solo tendencial en primaria ( $t = 1,81, p = 0,07$ ). Sin embargo, fue significativa en secundaria ( $t = 4,20$  y  $p < 0,001$ ), siendo las chicas las que obtuvieron medias más altas ( $M = 2,21, DT = 0,34$ ) en comparación con los chicos ( $M = 1,98, DT = 0,36$ ).

**TABLA 5. Medias y desviaciones típicas de chicos y chicas de primaria y secundaria para empatía**

|       |            | Empatía     |
|-------|------------|-------------|
| Chica | Primaria   | 2,15 (0,39) |
|       | Secundaria | 2,21 (0,34) |
| Chico | Primaria   | 2,05 (0,39) |
|       | Secundaria | 1,98 (0,36) |

#### **Relaciones entre actitudes personales de diálogo y empatía**

Se encontró una correlación positiva entre las habilidades de diálogo que facilitan la comprensión del mensaje, en el factor 1, ( $r = 0,188; p < 0,001$ ) con empatía. Aunque la correlación es pequeña esto sugiere que un mayor uso de habilidades de facilitación y *feed-back* (hacer preguntas, pedir explicaciones adicionales, resumir, mostrar interés con los gestos) está relacionado con un mayor nivel de empatía.

Asimismo, se encontró correlación positiva entre empatía y uso de habilidades de transacción más complejas del segundo factor ( $r = 0,186, p < 0,001$ ), que suponen reconocimiento y colaboración hacia los otros en el diálogo (mejorar lo que ha dicho el compañero con otras ideas nuevas, valorar las aportaciones, comprender las razones del otro en los desacuerdos).

Por el contrario, no se encontró correlación en el uso de actitudes de descortesía en el diálogo, tercer factor (no hacer gestos de impaciencia si

no se está de acuerdo o algo no gusta, no decir que la idea propuesta es una tontería) y empatía.

### **Discusión de los resultados y conclusiones**

La cohesión comunicativa, que se define como la intensidad con que las y los participantes en el diálogo hacen referencia a los argumentos y opiniones de los otros miembros del grupo, se ha defendido teóricamente como un elemento importante para que en los grupos y en los participantes que los integran se produzca intercambio, transacción y avance (Berkowitz, 1985). El análisis de los resultados de este trabajo deja ver que los niveles de transacción tanto simple como compleja, es decir, facilitación de la comprensión del mensaje y búsqueda de colaboración en el diálogo fueron relativamente bajos. En este sentido, hay que destacar, porque es llamativo, que las habilidades de transacción simple (asegurarse que se ha comprendido, ya sea resumiendo, pidiendo clarificación o haciendo preguntas) demuestran niveles todavía más bajos que los de transacción compleja. Esto parece indicar que estas habilidades de diálogo se trabajan con poca frecuencia en la escuela, tanto en primaria como en secundaria, confirmando la necesidad de entrenamiento (Fisher, 2013; Jover y García, 2009), con pautas y guías para que el profesorado pueda estimularlas y mejorarlas. Algunas investigaciones ya habían señalado aspectos concretos de entrenamiento (Kaplan y Assor, 2012) en lo que se refiere al rol del profesorado para utilizar preguntas que estimulen la participación (Webb, 2009) y la negociación de normas de conducta en el grupo (Ungerleider, 2012). Algunos trabajos han sugerido que el diálogo surge cuando el profesorado es capaz de plantear preguntas estimulantes (Miyazaki, 2011) y escenarios donde se tiene el derecho de decir algo en aquello que importa y afecta (Cook-Sather, 2002).

Desde una perspectiva educativa, es importante destacar la existencia de un cierto perfil diferencial entre chicos y chicas. En el diálogo se

encontraron diferencias de género, con más habilidades de transacción dialógica compleja en las estudiantes. Por lo que respecta a las diferencias en empatía hay que matizar. Si se analizan por separado los efectos de género en empatía, sin tener en cuenta las interacciones de género y etapa, parece que los patrones diferenciales son fuertes. Sin embargo, las diferencias parecen estar moduladas por la etapa educativa, porque estas diferencias solo resultaron significativas en secundaria. Así pues, a la vista de los resultados parece que con la edad se acentúa un cierto perfil diferencial. Por ello, cabe pensar que las estrategias contextuales y de socialización juegan un papel importante, tal como ya ha sido señalado en otros trabajos (Lennon y Eisenberg, 1992; Morelen, Zeman, Perry-Parrish y Anderson, 2012). Es posible pensar que cuanto más mayores son las y los estudiantes más conscientes se hacen de los rasgos que se atribuyen a cada sexo pero es una hipótesis que requiere más investigación para profundizar sobre esta cuestión. Asimismo, los resultados de este trabajo van en la línea de otras investigaciones que al analizar el posible efecto de la edad en la mejora de la calidad del diálogo encontraron que depende más del papel de los agentes educativos que lo dirigen que del factor evolutivo (Christie, Tolmie, Thurston, Howe y Topping, 2009).

A nuestro parecer, es también destacable el hecho de que no se encontraran diferencias significativas ni de género ni de etapa en el uso de habilidades de transacción simple (facilitación de la comprensión del mensaje: usar fórmulas de resumen, hacer preguntas) que tienen un carácter instrumental básico y que parecen tener un componente emocional menor o, quizá, también una menor atribución de género.

En cualquier caso, las relaciones entre diálogo y empatía, a la luz de los resultados, son un aspecto a destacar. La empatía parece correlacionar positivamente tanto con las habilidades positivas de transacción simple del diálogo, es decir, las habilidades instrumentales de preguntar, resumir,

pedir aclaraciones, como con las habilidades transaccionales complejas relacionadas con el reconocimiento del otro y de sus aportaciones en el curso del diálogo.

Una posible explicación de los resultados obtenidos en este trabajo podría ser que las diferencias en las experiencias en empatía y habilidades de transacción compleja en el diálogo tengan que ver, a su vez, con una mayor sensibilidad y conexión hacia los otros. Algunos autores plantean la conexión interpersonal como una dimensión de la autonomía que parece ser mayor en las chicas (Karreman y Bekker, 2012). En cualquier caso, los estudios transculturales subrayan la necesidad de tener en cuenta que la conexión e interdependencia parecen ser aspectos sujetos a diferencias culturales (Kagitçibasi, 2007). El género tiene también un importante componente cultural y, por ello, sería importante plantear futuras investigaciones controlando esta variable, como moduladora en las posibles diferencias tanto en

empatía como en habilidades de diálogo. No hay que olvidar que el interés, la preocupación y la conexión con los otros pueden formar parte de la identidad que se construye.

### Limitaciones del estudio

Los resultados de este trabajo se han obtenido a partir del autoinforme, con las respuestas que el alumnado dio sobre sus habilidades de diálogo y empatía en contextos de aula. Dadas las limitaciones que tienen los estudios de autoinforme sería importante enriquecer la perspectiva, contrastando estos resultados con la opinión de los agentes educativos, sobre todo profesorado y madres y padres. Por otro lado, la muestra utilizada corresponde únicamente al territorio de la Comunidad Autónoma Vasca y sería enriquecedor comparar los resultados con trabajos llevados a cabo en otros territorios geográficos y culturales.

---

### Nota

\* Agradecimientos: este trabajo es parte del proyecto de investigación “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género” (EDU2008-01478/EDUC) de la convocatoria estatal de ayudas a proyectos de I+D+I. También cuenta con una subvención del Gobierno vasco para grupos de investigación (IT 427-10).

### Referencias bibliográficas

- Anderson, A., y Soden, R. (2001). Peer interaction and the learning of critical thinking skills. *Psychology Learning and Teaching*, 1(1), 37-40. doi: 10.2304/plat.2001.1.1.37
- Aubert, A., García, C., y Racionero, S. (2009). El aprendizaje dialógico. *Cultura y Educación*, 21(2), 129-139. doi:10.1174/113564009788345826
- Audigier, F. (2000). *Project “Education for democratic citizenship”. Basic Concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT). Strasbourg: Council of Europe. Council for cultural co-operation.
- Baines, E., Rubie-Davies, Ch., y Blatchford, P. (2009). Improving pupil group work interaction and dialogue in primary classrooms: results from a year-long intervention study. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 95-117. doi: 10.1080/03057640802701960
- Barrera, I., y Corso, R. M. (2002). Cultural Competency as Skilled Dialogue. *TECSE*, 22(2), 103-113. doi: 10.1177/02711214020220020501
- Berkowitz, M. W. (1985). The role of discussion in moral development. En M. W. Berkowitz y F. Oser (eds.), *Moral education: Theory and application* (pp. 197-218). New Jersey: LEA. Hillsdale.

- Bigelow, B., Elsass, P., y Arndt, M. (2015). Dialogue in the graduate management classroom: Learning from diversity. *The International Journal of Management Education*, 13, 48-56. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijme.2014.09.007>
- Cejudo, J., Díaz, M.<sup>a</sup> V., Losada, L., y Pérez González, J. C. (2016). Necesidades de formación de maestros de infantil y primaria en atención a la diversidad. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68(3) 23-39. doi: <http://dx.doi.org/10.13042/Bordon.2016.68402>
- Christie, D., Tolmie, A., Thurston, A., Howe, C., y Topping, K. (2009). Supporting group work in Scottish primary classrooms: improving the quality of collaborative dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 141-156. doi: 10.1080/03057640802702000
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing Students' perspectives: toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14. doi: 10.3102/0013189X031004003
- Costello, A. B., y Osborne, J. W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(7), 1-9.
- Eisenberg, N., y Spinrad, T. (2004). Emotion-related regulation: Sharpening the definition. *Child Development*, 75(2), 334-339.
- Fisher, R. (2013). *Diálogo creativo. Hablar para pensar en el aula*. Madrid: Morata.
- García-Mila, M., Gilabert, S., Erduran, S., y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. *Science Education*, 97(4), 497-523. doi: 10.1002/sce.21057
- Hennessy, S. (2011). The role of digital artefacts on the interactive whiteboard in supporting classroom dialogue. *Journal of Computer Assisted Learning*, 27(6), 463-489. doi: 10.1111/j.1365-2729.2011.00416.x
- Hoffman, M. L. (1984). Empathy, its limitations, and its role in a comprehensive moral theory. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 283-302). New York: Wiley.
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Howe, C. (1997). *Gender and classroom interaction: a research review*. Edinburgh: SCRE.
- Howe, C., y McWilliam, D. (2006). Opposition in social interaction amongst children: why intellectual benefits do not mean social costs. *Social Development*, 15(2), 205-231. doi: 10.1046/j.1467-9507.2006.00337.x
- Howe, C., y Manzoorul, A. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. doi:10.1080/0305764X.2013.786024
- Jover, G., y García, J. M. (2009). *Hablar, escuchar, conversar. Teoría y práctica de la conversación en las aulas*. Barcelona: Octaedro.
- Kagitçibasi, C. (2007). *Family, self and human development across cultures. Theory and applications*. London: LEA publishers.
- Kaplan, H., y Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15, 251-269. doi 10.1007/s11218-012-9178-2
- Karreman, A., y Bekker, M. H. J. (2012). Feeling angry and acting angry: different effect of autonomy-connectedness in boys and girls. *Journal of Adolescence*, 35(2), 407-415. doi:10.1016/j.adolescence.2011.07.016
- Lennon, R., y Eisenberg, N. (1992). Diferencias de sexo y edad en empatía y simpatía. En N. Eisenberg y J. Strayer (eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 215-239). Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Low, B. E., y Sonntag, E. (2013). Towards a pedagogy of listening: teaching and learning from life stories of human rights violation. *Journal of Curriculum Studies*, 45(6), 768-789. doi:10.1080/00220272.2013.808379
- Meadows, E. (2013). Learning to listen to differences: Democracy, Dewey and interpretive discussion. *Journal of Curriculum Studies*, 45(4), 441-461. doi:10.1080/00220272.2013.764021
- Miyazaki, K. (2011). Encountering another dialogic pedagogy. A voice from Japan. *Journal of Russian and East European Psychology*, 49(2), 36-43. doi: 10.2753/RPO1061-0405490205
- Morelen, D., Zeman, J., Perry-Parrish, C., y Anderson, E. (2012). Children's emotion regulation across and within nations: a comparison of Ghanaian, Kenyan and American youth. *British Journal of Developmental Psychology*, 30(3), 415-431. doi: 10.1111/j.2044-835X.2011.02050.x
- Placier, P., Kroner, C., Burgoyne, S., y Worthington, R. (2012). Developing Difficult Dialogues: An Evaluation of Classroom Implementation. *Journal of Faculty Development*, 26(2), 29-36.
- Poliner, R. A., y Benson, J. (1997). *Dialogue: Turning Controversy into Community*. Cambridge, MA: Educators for Social Responsibility.
- Rosenberg, M. B. (2000). *Comunicación no violenta. Cómo utilizar el poder del lenguaje para evitar conflictos y alcanzar soluciones*. Barcelona: Urano.
- Salminen, T., Marttunen, M., y Laurinen, L. (2012). Argumentation in secondary school students' structured and unstructured chat discussions. *Journal of Educational Computing Research*, 47(2), 175-208. doi: 10.2190/EC.47.2.d
- Schertz, M. (2007). Avoiding 'passive empathy' with Philosophy for Children. *Journal of Moral Education*, 36(2), 185-198. doi: 10.1080/03057240701325308
- Skidmore, D. (2006). Pedagogy and dialogue. *Cambridge Journal of Education*, 36(4), 503-514. doi: 10.1080/03057640601048407
- Spiegel, D. L. (2006). *Classroom discussions: strategies for engaging all students, building higher-level thinking skills, and strengthening reading and writing across the curriculum*. Nueva York: Scholastic Teaching Resources.
- Ten Dam, G., y Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379. doi:10.1016/j.learninstruc.2004.01.005
- Ungerleider, J. (2012). Structured Youth Dialogue to Empower Peacebuilding and Leadership. *Conflict Resolution Quarterly*, 29(4), 381-402. doi: 10.1002/crq.21046
- Webb, N. M. (2009). The teacher's role in promoting collaborative dialogue in the classroom. *British Journal of Educational Psychology*, 79(1), 1-28. doi: 10.1348/000709908X380772
- Zhou, Q., Valiente, C., y Eisenberg, N. (2003). Empathy and its measurement. En S. J. López y C. R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment: the handbook of models and measures* (pp. 269-284). Washington, DC: American Psychological Association.

## Abstract

### *Dialogue and empathy in 10-to-14-year-old students*

**INTRODUCTION.** Developing the skill of to dialogue is a complex competence that is, nevertheless, vital to the cognitive and affective development, as well as for a democratic and peaceful coexistence in a culturally diverse society. **METHOD.** This study has three aims: 1) to analyze the factorial structure and reliability of a questionnaire designed to assess the dialogue skills of students aged between 10 and 14; 2) to analyze whether Secondary Education students have better dialogue skills than Primary Education ones, and to determine whether

differences exist between girls and boys; and 3) to analyze possible correlations between the dimensions of dialogue and empathy. The participants of this study were 434 students from the last two years of Primary Education (223) and the first two years of Secondary Education (211) attending 6 schools in the Autonomous Community of the Basque Country in Spain. The instruments used were the student version of the empathy scale by Eisenberg et al. and a questionnaire to assess skills to dialogue, which was designed *ad hoc* by the research team. **RESULTS.** The exploratory factor analysis enabled us to identify three factors in the dialogue skills questionnaire: 1) ease with which the message is understood, 2) recognition and search for collaboration during interaction, and 3) courtesy-discourtesy. The two-way analyses of variance (gender and educational stage) revealed differences between girls and boys, particularly among Secondary Education students, with girls scoring higher for the second factor. Furthermore, positive correlations were found with empathy in the first two factors of dialogue. **DISCUSSION.** The need for educational training is evident. Firstly, sex differences were particularly relevant in those basic aspects most closely related to skills to dialogue that involve recognition and empathy, particularly in Secondary Education pupils. And secondly, no significant differences were found in complex skills involving collaboration in a dialogue, in which all participants scored particularly low.

**Keywords:** *Interpersonal communication, Dialogue, Debate, Discussion, Empathy, Citizenship.*

## Résumé

---

### *Dialogue et empathie chez les élèves de 10 à 14 ans*

**INTRODUCTION.** Savoir dialoguer est une habilité complexe qui joue un rôle essentiel tant dans le développement cognitif et affectif que dans la convivialité démocratique au sein d'une société culturellement diversifiée. **MÉTHODE.** Ce travail se propose trois objectifs: 1) d'analyser la structure factorielle et la fiabilité d'un questionnaire visant à évaluer les capacités de dialogue chez les élèves de 10 à 14 ans; 2) d'évaluer chez les élèves du secondaire possèdent un niveau plus haut de capacités à dialoguer par rapport au niveau des élèves du primaire et chercher s'il existe un modèle différentiel entre garçons et filles; 3) d'analyser les corrélations entre les niveaux de dialogue et l'empathie. À cette étude 434 élèves ont participé, 223 appartenant au dernier cycle du Primaire et 211 au premier cycle du Secondaire, tous eux provenant de 6 établissements de la Communauté Autonome du Pays Basque. Les outils utilisés ont été l'échelle d'empathie d'Eisenberg et collaborateurs (dans sa version pour des élèves), et un questionnaire pour l'évaluation des aptitudes au dialogue, conçu *ad hoc* expressément par l'équipe de chercheurs. **RÉSULTATS.** L'analyse factorielle exploratoire a permis d'identifier trois facteurs dans le questionnaire sur les capacités de dialogue: 1) la capacité de compréhension du message, 2) la reconnaissance et la recherche d'une collaboration et une interaction, et 3) courtoisie-discourtoisie. L'analyse de variance de facteurs du genre et de l'étape scolaire a fait apparaître un profil différentiel en ce qui concerne le genre, en particulier dans les classes du Secondaire, en montrant des résultats plus élevés chez les filles pour le second facteur. Des corrélations positives avec l'empathie ont également été trouvées dans les deux premiers facteurs de dialogue. **DISCUSSION.** La nécessité d'un entraînement éducatif est évidente. D'une part, les différences sont spécialement remarquables dans les aspects essentiels les plus directement liés aux capacités de dialogue qui requièrent de la reconnaissance et de l'empathie,

en particulier au Secondaire. Par ailleurs, aucune différence significative n'a été au niveau des capacités complexes de participation au dialogue, où les résultats on été particulièrement faibles.

**Mots-clés:** *Communication interpersonnelle, Dialogue, Débat, Discussion, Empathie, Citoyenneté.*

## **Perfil profesional de los autores**

---

### **M<sup>a</sup> Ángeles de la Caba Collado (autora de contacto)**

Profesora titular adscrita a la Sección de Orientación del Departamento de MIDE, en la UPV/EHU. Doctora en Pedagogía, licenciada en Psicología y Derecho. Durante los cinco últimos años la investigación ha girado en torno al proyecto “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género”, financiado dentro del Plan Nacional I+D, que ha dado lugar a la publicación del programa de intervención en formato libro y artículos en revistas de impacto.

Correo electrónico de contacto: [marian.delacaba@ehu.eus](mailto:marian.delacaba@ehu.eus)

Dirección para la correspondencia: Avenida de Tolosa, 70, 20008 San Sebastián.

### **Rafael López Atxurra**

Catedrático de escuela universitaria, adscrito al Departamento de Didáctica de las Ciencias Sociales de la UPV/EHU. Durante los cinco últimos años la investigación ha girado en torno al proyecto “Autonomía, buenos tratos y educación para la ciudadanía desde la perspectiva de género”, financiado dentro del Plan Nacional I+D, que ha dado lugar a la publicación del programa de intervención en formato libro y artículos en revistas de impacto. Ha investigado, asimismo, sobre libros de texto y currículum.

Correo electrónico de contacto: [rafael.lopezatxurra@ehu.eus](mailto:rafael.lopezatxurra@ehu.eus)