

ESTUDIOS NEOGRIEGOS

REVISTA CIENTÍFICA
DE LA
SOCIEDAD HISPÁNICA DE ESTUDIOS NEOGRIEGOS

Número 12

2009

ΕΦΗΜΕΡΙΣ,

ἔτ' ἕν,

ΑΚΡΙΒΕΨ ΑΠΑΝΘΙΣΜΑ

τῶν κατὰ τὸν ἐνεσῶτα χρόνον ἀξιολο-
γωτέρων, ναὶ μὴν, ἢ ἀκριβετέρων παγκοσμίων
συμβεβηκότων, ἄπερ φιλοπόνως ἢ ἐμ-
μελῶς· δίκην μελίσης, ἀπαταχά-
θην συλλεχθέντα, χάριν τῆς ἐπω-
φελῆς τῶν πολλῶν περὶ τὰ
νῦν περιεργίας φιλοφρό-
νως ἐκδίδονται.

Π α ρ ἰ τ ῶ :

ΜΑΡΚΙΔΩΝ ΠΟΤΛΙΟΥ.



ΒΙΕΝΝΗ,

1793.

SOCIEDAD HISPÁNICA DE ESTUDIOS NEOGRIEGOS
Vitoria-Gasteiz 2009

ESTUDIOS NEOGRIEGOS : Revista científica de la Sociedad hispánica de Estudios neogriegos.
Título abreviado: Estud. Neogriegos — N. 1 (1997) — Granada: Sociedad Hispánica de Estudios Neogriegos, 1997-2001, País Vasco, 2003-2005, Vitoria-Gasteiz, 2009.

Anual

ISSN 1137-7003. Depósito Legal: GR. 82-97

1. Lengua griega medieval y moderna-Publicaciones periódicas 2. Literatura griega medieval y moderna- Publicaciones periódicas 3. Civilización griega medieval y moderna-Publicaciones periódicas I. Sociedad Hispánica de Estudios Neogriegos. Publicaciones.

807.73/.74(05) - 877.3/.4 (05) - 008(495)(05) - 008(495.02)(05)

ESTUDIOS NEOGRIEGOS, publicación científica anual de la Sociedad Hispánica de Estudios Neogriegos, acoge trabajos originales e inéditos en forma de artículos, actualizaciones bibliográficas, reseñas y noticias, relacionados con la Grecia medieval, moderna y contemporánea, preferentemente en los ámbitos artístico, filológico, histórico, lingüístico, literario y de traducción.

Quienes deseen enviar originales para su publicación habrán de ser socios de la SHEN. También podrán publicarse trabajos de miembros de la Sociedad Europea de Estudios Neogriegos.

Estudios Neogriegos se edita una vez al año. El plazo de entrega de originales finaliza el día 30 de septiembre. El Comité editorial acusará recibo de la recepción de los originales y se iniciará el proceso evaluador de los trabajos. Todos los trabajos recibidos serán evaluados por al menos dos especialistas en cada materia. Durante el proceso se mantendrá el anonimato tanto de los evaluadores como de los autores. La aceptación o no del trabajo será comunicada al autor en diciembre. Después, a medida que se avance en la composición de la revista, el autor recibirá las galeras de la compaginación para que las devuelva corregidas en el plazo indicado.

La extensión máxima de los trabajos es de 6.000 palabras y tendrán que ir precedidos por el título —en la lengua del artículo y en inglés—, el nombre del autor o autores, y la dirección completa de la institución a la que pertenecen. Todos los artículos incluirán un resumen en la lengua de redacción del artículo y otro en inglés, de un máximo de seis líneas, así como las palabras clave en los mismos idiomas (máximo cinco). Para las reseñas, se recomienda un máximo de 1.500 palabras. El número de palabras incluye las notas y la bibliografía utilizada tanto en artículos como en reseñas. La información sobre las normas de publicación se detalla en las páginas finales del volumen.

EQUIPO DE DIRECCIÓN

Directora: Olga Omatos Sáenz (*Universidad del País Vasco*)

Subdirectora: Isabel García Gálvez (*Universidad de La Laguna-Tenerife*)

Secretaria: Alicia Morales Ortiz (*Universidad de Murcia*)

CONSEJO DE REDACCIÓN

Javier Alonso Aldama (*Universidad del País Vasco*), José Antonio Costa Ideias (*Universidade Nova de Lisboa*),

Ernest Marcos Hierro (*Universitat de Barcelona*), Francisco Morcillo Ibáñez (*IES Albacete*),

Encarnación Motos Guirao (*Universidad de Granada*), Manuel Serrano Espinosa (*Universidad de Alicante*),

Penélope Stavrianopulu (*Universidad Complutense de Madrid*).

CONSEJO ASESOR

Miguel Castillo Didier (*Universidad de Santiago de Chile*), Kostas Dimadis (*Freie Universität Berlin*), José M^o

Egea (*Universidad del País Vasco*), Hans Eideneier (*Universität zu Köln-Universität Hamburg*), Παναγιώτης

Γιαννόπουλος (*Université Catholique de Louvain*), Γιάννης Χασιώτης (*Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης*),

Ερατοσθένης Καψωμένος (*Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*), Antonio Melero Bellido (*Universidad de Valencia*),

Moschos Morfakidis Filactós (*Universidad de Granada*), Constantino Nikas (*Università degli Studi di Napoli "L'Orientale"*) y Kostas Tsirópulos (*Atenas*).

COMPAGINACIÓN: Alicia Morales / Gracia Rosique Delgado

CORRECCIÓN: Equipo de dirección.

IMPRESIÓN: ALSUR.

SUSCRIPCIÓN Y COMPRA: España y América Latina, 35 €; Europa, 40 €; Norteamérica 40 €.

INFORMACIÓN Y CONTACTO: revista@shen.org.es - guerufi@euskalnet.net - <http://www.shen.org.es>

Apartado postal 2.111. E-01006 Vitoria-Gasteiz. España.

Esta publicación se ofrece en intercambio con cualquier otra publicación también periódica que tenga parecidos intereses y coberturas.

El Equipo de dirección no se responsabiliza de las opiniones de los autores de los trabajos.

SUMARIO

Editorial.....	7
Rimario de la versión O(xoniensis) de <i>Diyenís Acritis</i> <i>Rimario of the O(xoniensis) Version of Digenis Akritis</i> Javier Alonso Aldama	9
La crítica sexual anticlerical en el <i>Apókopos</i> de Bergadís: la <i>sollicitatio</i> durante la confesión <i>The Anticlerical Sexual Critique in Bergadis' Apokopos: the Sollicitatio during the Confession</i> Manuel González Rincón	39
Conflictividad político-social en Salónica durante la República. De Papanastasiú al general Pángalos (1924-1926) <i>Social and political unrest in Salonica during the Republic. From Papanastasiu to Pangalos general (1924-1926)</i> Matilde Morcillo	59
To λαϊκό στοιχείο στο θέατρο του Γιώργου Θεοτοκά <i>The folk element in Theotokas' theatre</i> Kostas Asimakopoulos.....	73
Ceotokás y Seferis: una amistad en la distancia <i>Theotokas and Seferis: a long-distance friendship</i> Carmen Martínez Campillo	81
Ceotokás y Psijaris <i>Theotokas and Psycharis</i> Virginia Martínez Cárcelos	95
Ceotokás como crítico literario: el caso de Cavafis <i>Theotokas as a literary critic. On Kavafis</i> Alicia Morales Ortiz.....	105
Recuerdos teatrales en los <i>Diarios</i> de Ceotokás <i>Theatrical memories in Theotokas' Diaries</i> Francisco Morcillo Ibáñez	121
Ceotokás y la vuelta a las raíces. <i>El puente de Arta</i> <i>Theotokas and the return to the roots. The Bridge of Arta</i> Olga Omatos Sáenz.....	139
Los jóvenes de <i>Argo</i> <i>The youths of Argo</i> Panagiota Papadopulu.....	151

La soledad y la muerte: la figura de Kapodistrias en Athanasiadis, Ceotokás y Kazantzakis <i>Solitude and death: Kapodistrias in Athanasiadis, Theotokas and Kazantzakis</i> <i>Penélope Stavrianopulu</i>	159
« <i>Antígona</i> » de Yorgos Tsavelas, un instrumento didáctico para la prevención y resolución de conflictos <i>«Antigone» by Yorgos Tsavelas, a teaching instrument for the prevention and resolution of conflicts</i> <i>Alejandro Valverde García</i>	173
Cuestiones en torno a la afición a la lectura por parte de alumnos de Enseñanza Primaria en escuelas griegas. <i>Issues concerning recreational reading popularity among Greek Primary Education students</i> <i>Γεώργιος Παπαντωνάκης, Ηλίας Αθανασιάδης, Maïla García Amorós</i>	189
Recensiones	205
J. Alonso Aldama, C. García Román, I. Mamolar Sánchez (eds.), <i>Homenaje a la Profesora Olga Omatos</i> (A. Pociña) - I. Hassiotis, <i>Tendiendo puentes en el Mediterráneo. Estudios sobre las relaciones hispano-griegas (ss. XV-XIX)</i> (S. Baldrich) - Panayota Papadopulu, <i>Ελληνο – ισπανικό λεξικό θρησκευτικών όρων. Diccionario griego – español de términos religiosos</i> (F. Morcillo) - <i>Las respuestas del Papa Nicolás I a las consultas de los búlgaros</i> (I. Cabrera) - Κ. ΠΑΪΔΑΣ, <i>Η θεματική των βυζαντινών “Κατόπτρων Ηγεμόνος” της προσιμής και μέσης περιόδου (398-1085). Συμβολή στην πολιτική θεωρία των βυζαντινών; Τα βυζαντινά “Κάτοπτρα ‘Ηγεμόνος” της ύστερης περιόδου (1254-1403). Εκφράσεις του βυζαντινού βασιλικού ιδεώδους</i> (R. Andrés Soto) - Susana Morales Osorio, <i>La mirada de Occidente. Bizancio en la Literatura Medieval Española, Siglos XII-XV</i> (M. García Amorós) - Yannis Ritsos, <i>Florilegio de obras poéticas</i> (M. García Amorós) – Juan José Tejero, <i>Cuaderno de Extravíos. Un viaje a Grecia</i> (R. Pérez Mena) - Yannis Ritsos, <i>Epitafio</i> (R. Pérez Mena) - Νάνος Βαλαωρίτης, <i>Μα το Δία. Οι περιπέτειες ενός πράκτορα του εαυτού του</i> (H. Badell) - Andrés Pociña, Aurora López (eds.), <i>Fedras de ayer y de hoy. Teatro, poesía, narrativa y cine ante un mito clásico</i> (A. Valverde) - Virginia López Recio, <i>La recepción de Federico García Lorca en Grecia: el caso de “Bodas de sangre</i> (I. Marmolar) - Aléxandros Papadiamandis, <i>L’assassina</i> (H. Badell) - Nikos Kazantzakis, <i>Ascesi. Salvatore</i> (E. Marcos) - Ανδρέας Εμπειρίκος, <i>Περί σουρρεαλισμού. Η διάλεξη του 1935</i> (H. Badell) - Andreas Embirikos, <i>Escrits o Mitologia personal</i> (E. Marcos) - Konstandinos P. Kavafis, <i>Una simfonia inacabada. Trenta-quatre poemas en esbós</i> (E. Marcos).	243
Reseñas de actividades	243
Datos de los colaboradores	251
Normas de redacción	253

CUESTIONES EN TORNO A LA AFICIÓN A LA LECTURA POR PARTE DE ALUMNOS DE ENSEÑANZA PRIMARIA EN ESCUELAS GRIEGAS

Παπαντωνάκης Γεώργιος
Αθανασιάδης Ηλίας
Maila García Amorós
Universidad del Egeo
Universidad de Granada

RESUMEN:

En este trabajo vamos a tratar de dar una idea acerca de la afición a la lectura de los alumnos griegos de los dos últimos cursos de la Escuela Primaria, según datos recogidos en una investigación que llevamos a cabo durante los años 2004-2006. Una vez determinado el potencial del alumno en torno al cual gira la investigación (curso y género de los encuestados), pasaremos a investigar quiénes incitan al alumno a la lectura de obras literarias, si estos libros les han sido de ayuda y por qué, la sensación que les causa la lectura y cuál esperan o pretenden que sea su relación con la obra literaria en un futuro.

PALABRAS CLAVE: Popularidad de la lectura recreativa, literatura infantil.

ABSTRACT:

In this paper, we will attempt to give a presentation on recreational reading among students in the two last grades of Greek elementary school (5th and 6th grade), as documented in research that we conducted during the 2004-2006 school years. After determining our target group (i.e. grade, gender), we researched the following: who encouraged the pupils to read literary books, if these books have helped them and in what ways, what attitudes they have acquired towards reading literary books, and in which ways they expect or intent to experience reading literary books in the future.

KEYS WORDS: Greek children's literature - recreational reading

INTRODUCCIÓN

Durante muchos años la afición a la lectura ha sido una cuestión crucial que ha preocupado a los investigadores de todo el mundo, especialmente en lo que se refiere a lo que lee el lector joven. El problema es todavía más grave en nuestros tiempos, ya que lo que predomina es la imagen. La comprensión del texto literario ha comenzado a preocupar a los investigadores a un nivel internacional. Sin embargo, las investigaciones se han centrado, sobre todo, en la asimilación del texto, independientemente de la edad del sujeto encuestado y fueron realizadas con el fin de analizar y demostrar el papel desempeñado por el lector en el proceso de lectura (Cloer & Pearman, 1992, Kush & Watkins 1996, Wigfield, 1997, Coles & Hall 2002, Greenberg *et al.* 2006, Gambell & Hunter 2000, Greenberg *et al.*, 2006, Celani & McIntyre 2006, Pavonetti *et al.* 2002). Por otro lado, los estudios que contribuyen a la formación de una *teoría sobre la estética de la asimilación y sobre la estética de la correspondencia de la lectura*, en un principio se centraron en adultos. Más tarde,

otros investigadores (por ejemplo, Benton 1979, Benton *et al.* 1988) centraron su interés en lectores más jóvenes y, de esta manera, la bibliografía internacional se ha enriquecido en los últimos años con bastantes estudios sobre el joven lector de textos literarios infantiles y juveniles. A pesar de que en Grecia el Círculo del Libro Infantil Griego (Ioánnina 1993) celebró un congreso sobre este tema y de que se han emprendido investigaciones sobre la afición a la lectura por investigadores individuales (Malafantis 2004) y por grupos de investigación del Departamento de Pedagogía de Educación Primaria de la Universidad de Atenas (Katsiki-Givalu *et al.* 2008¹), pensamos en investigar en qué situación se encuentra la afición a la lectura en nuestra época, puesto que el lector joven actual, a causa de la presión y las cargas de asignaturas escolares y extraescolares, o bien lee menos o bien no asimila lo que lee o, al menos, no como en otras épocas. Por otra parte, aunque la investigación que llevó a cabo el Departamento de Pedagogía de Educación Primaria de la Universidad de Atenas difiere radicalmente de la nuestra en cuanto al carácter y la filosofía, sin embargo, nuestra investigación puede considerarse continuación de la anterior por su resultado. Las dos investigaciones coinciden casualmente en un determinado momento, pero se diferencian en cuanto al objeto de la misma (Departamento de Pedagogía de Educación Primaria de la Universidad de Atenas: padres de alumnos, nuestra investigación: los propios alumnos-lectores), además de otras diferencias que no interesan ahora. Una parte de esta investigación fue una conferencia en el congreso de Flinders, en Adelaida (Australia), y está publicada en las Actas de dicho Congreso. En esta ocasión investigamos la afición a la lectura y el modo de abordar la obra literaria en base al género del alumno-lector evitando los métodos de la Estadística Descriptiva.

OBJETIVOS

Los objetivos de la investigación, una parte de la cual presentamos aquí, en base a los elementos de que disponemos son:

Investigar si los alumnos de primaria (6-7) de hoy en día leen textos literarios y en qué medida (porcentaje), atendiendo al género.

Corroborar o desestimar investigaciones más antiguas y consecuentemente

¹ Este proyecto de investigación con título “Cuando Robinson Crusoe encontró a Harry Potter” se realizó entre 2005 y 2006. El eje central del proyecto fue una investigación de los alumnos mediante un test centrado en la actitud lectora de los adolescentes y las lecturas infantiles preferidas por sus padres. Además de los elementos cuantitativos sobre las preferencias lectoras de los padres de los niños en su edad adolescente (décadas 1960-1970) esperadas, el objetivo último de la investigación era estimular a los niños a la lectura, animar a las escuelas a llevar a cabo actividades creativas relacionadas con el libro y la lectura. En este proyecto participaron 1.511 padres, 850 alumnos de 37 clases de 25 escuelas de la provincia de Atenas.

determinar en qué medida los avances tecnológicos de nuestra época, que facilitan la producción y la circulación de libros, propicia o desfavorece el desarrollo de una postura positiva o negativa por parte de los alumnos ante la obra literaria.

Investigar el papel de los parámetros básicos del desarrollo de la afición a la lectura en la época de las comunicaciones y la informática y en qué medida estos factores afectan al género del alumno-lector en cuanto al desarrollo de una afición particular por la obra literaria.

Investigar si leen más los chicos que las chicas y si la lectura de obras literarias les ha ayudado y cómo.

Investigar la disposición que les crea la lectura de obras literarias y cuáles son las perspectivas de continuar o no leyendo obras literarias.

A. DESCRIPCIÓN DEL TEST

El test dado a los alumnos comprendía seis unidades mediante las cuales se pretende investigar, además de la afición a la lectura, otras relaciones entre el niño y el libro. De estas unidades en el presente trabajo nos interesa sólo la primera. Esta unidad abarca 21 preguntas en las cuales se investiga el grado de afición a la lectura de los alumnos griegos y los factores que influyen en ella (familia, colegio, sociedad, género). Las demás unidades investigan la comprensión del texto en base a los parámetros: caracteres literarios, escenografía, trama, punto de vista y predisposición.

B. FASES DEL ESTUDIO

La investigación tuvo lugar durante los años 2004-2006. Los test fueron puestos en circulación por profesores de diferentes lugares de Grecia formados en la Escuela "Aléxandros Delmuzos" del Departamento de Pedagogía de Educación Primaria de la Universidad del Egeo. El hecho de no limitarnos solamente a Rodas confiere un carácter más representativo a nuestra investigación. A continuación se codificaron las variantes y se elaboró la estadística de los datos. Para las conclusiones y el comentario de los resultados hicimos uso de las frecuencias y los porcentajes de los valores de las variantes del estudio.

C. LOS DESCUBRIMIENTOS

Reunimos 797 tests de diferentes regiones de Grecia: Dodecaneso (Rodas), Macedonia (Veria y Tesalónica), Tesalia (Lárisa), Tracia (Evro), Ática (Aspropirgos), Atenas, Peloponeso (Corinto, Argos). La elaboración del material dio como resultado los siguientes datos:

	n°	%
>100,000 habitantes	73	9.16
50,001-100,000 habitantes	388	48.68
30,001-50,000 habitantes	90	11.29
10,001-30,000 habitantes	206	25.85
≤10,000 habitantes	40	5.02
TOTAL	797	100.00

Cuadro 1. Población del lugar de estudio.

El cuadro 1 muestra las regiones estudiadas en lo que respecta a su población. Este elemento forma parte del estudio porque es posible que los grandes centros de población propicien en mayor medida la afición a la lectura y, consecuentemente, la asimilación del texto literario, ya que proporciona a los alumnos más oportunidades de experimentar. De ahí, que la base cultural se considere necesaria tanto por la teoría de la estética y de asimilación de la obra como por la teoría de la estética de la correspondencia lectora:

	n°	%
Quinto curso	348	43.66
Sexto curso	440	55.21
No contestan	9	1.13
TOTAL	797	100.00

Cuadro 2. curso académico

El cuadro 2 muestra el potencial del alumno por curso que formó parte de la investigación. La mayoría de los alumnos y alumnas cursan sexto de Primaria, cuatro de ellos no declararon en qué curso estaban. En cuanto al género de la investigación, participaron 400 (50.19%) alumnas y 392 (49.18%) alumnos. Cinco alumnos/alumnas (0.63%) no contestaron a la pregunta:

	n°	%
Chicos	392	49.18
Chicas	400	50.19
No contestan	5	0.63
Total	797	100.00

Cuadro 3. Género del encuestado

De los alumnos que participaron en la investigación el 79.59% cursan sus estudios en zonas urbanas (Atenas, Tesalónica, Lárissa, Rodas) mientras que un 12% viven en zonas rurales. Un reducido número proviene de zonas semirurales. El alto porcentaje de alumnos/alumnas que estudian en ciudades hace presuponer, en teoría, unos elevados porcentajes de afición a la lectura y, por las mejores condiciones culturales de estas zonas, una elevada suficiencia literaria.

Bastantes estudios de EE.UU., Canadá y Europa han demostrado que los resultados de las chicas son mejores que las de los chicos en lo que se refiere a la lectura (Hall & Coles 1997, Gambell & Hunter 2000, National Center for Education Statistics 2003). Así por ejemplo, en la investigación del National Assessment of Educational Progress (NAEP) (2002), las chicas tuvieron mejor media de rendimiento en la lectura de textos (Gambell & Hunter 2000). Existen escasos estudios sobre las diferencias entre los niños de zonas urbanas en comparación con los niños de zonas rurales en lo que se refiere al tema de la lectura de obras literarias (Brown, Engin & Wallbrown 1979, Wallbrown, Levine, και Engin 1981, Duggins 1989, Ross και Fletcher 1989). La mayor parte de los estudios revelan que los alumnos de colegios rurales tenían la peor opinión sobre la lectura y les seguían los niños de colegios del centro de la ciudad. También los alumnos de ciudades con Universidad conocían más literatura y reconocían el valor de la lectura. Daphne Greenberg, Amanta Gilbert y Laura Fredrick demostraron que los alumnos del centro de la ciudad se interesan más por la lectura que los alumnos de colegios de zonas rurales y que muestran mayor interés las chicas de ambos colegios que los chicos (Greenberg et al., 2006: 165). Estos resultados vienen a corroborar investigaciones anteriores que concluyeron que las chicas tienen mejor predisposición a la lectura que los chicos (Cloer & Pearman 1992, Hall & Coles 1997, Kush & Watkins 1996, Wigfield 1997) y que leen por placer (Gambell & Hunter 2000, Thompson & Mixon 1995, Wigfield 1997). Todas las investigaciones coinciden en que los alumnos de colegios urbanos y rurales difieren de manera significativa en cuanto a sus intereses lectores. Los primeros se interesan más por leer y por entretenerse con actividades lectoras que los alumnos de colegios rurales (Greenberg *et al.*, 2006: 166).

	Profesión del padre		Profesión de la madre	
	nº	%	nº	%
Trabajador independiente	107	13.43	61	7.65
Docente	38	4.77	76	9.54
Empleado de oficina	175	21.96	169	21.20
Agricultor-ganadero-pescador	32	4.02	10	1.25
Artesano-contratista-industrial	59	7.40	4	0.50
Obrero no especializado	39	4.89	17	2.13
Comerciante	65	8.16	20	2.51

	Profesión del padre		Profesión de la madre	
	nº	%	nº	%
Vendedor-empleado	25	3.14	26	3.26
Prestación de Servicios	131	16.44	75	9.41
Fuerzas armadas-Policía	32	4.02	3	0.38
Parado	2	0.25	4	0.50
Autónomo	42	5.27	19	2.38
Cuidado del hogar			243	30.49
No contestan	50	6.28	70	8.78
Total	797	100.00	797	100.00

Cuadro 4. Profesión de los padres de los alumnos

El cuadro 4 revela la actividad profesional de los padres cuyas aficiones lectoras varían. De la elaboración de los datos de que disponemos se extrae que los padres de los alumnos prefieren de *mucho* a *bastante* leer periódicos (71.52%) y menos de *mucho* a *bastante* libros (41.53%) y revistas (26.47%), cuando no ven la televisión. Por el contrario, sus madres prefieren leer libros (*mucho+bastante* 69.63%) y revistas (*mucho+bastante* 62.23%) y muy pocas periódicos (*mucho+bastante* 28.74%). El porcentaje de padres que no leen libros es bastante mayor que el de las madres. El hecho de que el 71.14% de los alumnos encuestados declaren que leen obras literarias porque les animan a ello sus padres, mientras que sólo un 6.28% y 18.70% ven la televisión o juegan con sus amigos en su tiempo libre, muestra que la familia es un elemento básico en lo que a la afición a la lectura se refiere, ya que los padres orientan a sus hijos a la lectura de obras literarias.

Los alumnos que contestaron que les tienen que empujar otros aclararon que la persona que les anima a leer obras literarias en el ámbito familiar es la madre (194/24.34%), sigue el padre (95/11.92%) y los hermanos (61/7.65%). Del ámbito extra-familiar 54 (6.78%) alumnos y alumnas declararon que sus profesores los animan a leer, 51 (6.40%) los amigos y 30 (3.76%) los familiares, como revela el siguiente cuadro:

	nº	%
Padre	95	11.92
Madre	194	24.34
Hermanos	61	7.65
Familiares	30	3.76
Parientes	51	6.40
Profesores	54	6.78

Cuadro 5. Quién los anima².² Pregunta con muchas respuestas posibles.

Los datos que nos ofrece el cuadro 5 se encuentran en conexión con las preferencias lectoras de los padres que comentamos brevemente. Hay que señalar que la mayor incitación, por parte de la madre, no sobrepasa uno de cuatro casos y la incitación de los profesores no sobrepasa uno de quince casos. El papel de los padres en lo que a la lectura se refiere, ya sea literatura o no, ha sido analizado en profundidad.

Un estudio de Diane Karther publicado en la revista *The Reading Teacher* en 2002 versa sobre investigaciones de esta índole, ya que intenta defender la opinión de que los padres con poca formación lectora apoyan y ayudan a sus hijos en la lectura de libros. El estudio sigue la política lectora que lleva a cabo la familia en cuanto a sus hijos, aunque se refieren también casos en los que la madre tomó las respectivas notas durante muy poco tiempo a causa del trabajo (Karther 2002: 187). Sin embargo, un trabajo de Zulmara Cline y Juan Necochea publicado en 2003 en el *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, llama la atención con el título de “Mi madre no me leía nunca”. Los autores del artículo remiten a estudios sobre cómo el colegio crea alumnos formados en colaboración con los padres. Presentan, además, bastantes estudios según los cuales el hecho de que los padres lean a sus hijos textos literarios todos los días desde su nacimiento puede tener resultados positivos en su vida (Cline & Necochea 2003: 122). Los autores se apoyan en vivencias propias y registran su experiencia personal en la columna First Person de dicha revista, en la que defienden que su madre no les leyó jamás ni nunca les animó a leer. Sin embargo, un estudio de Hugh Crago (1985: 101), basado en la larga observación del comportamiento lector de su hija, muestra que las madres no se molestan en leerles historias literarias, especialmente cuando los niños se encuentran en edad preescolar.

A pesar del hecho de que nuestra investigación ha demostrado que los profesores ocupan un cuarto lugar en lo que se refiere a la estimulación a la lectura de obras literarias, otras investigaciones realizadas fuera de Grecia difieren. De esta manera, unas revelan que los profesores dan la oportunidad a sus alumnos de leer textos literarios y claro está de responder a esta lectura (Kinckerbocker & Rycik 2002: 204) o enriquecen la biblioteca escolar con dinero propio. Christy Lao (2005: 175-194), dada la pobreza de las bibliotecas de las clases escolares y la insuficiencia de fondos para bibliotecas, investigó los esfuerzos de 146 docentes de Nueva York por enriquecer las bibliotecas de sus clases o por crear bibliotecas, disponiendo de 378 dólares anuales de su presupuesto personal para comprar libros para sus alumnos, hecho que demuestra el interés de los maestros por aumentar la afición a la lectura de sus alumnos.

Otras investigaciones demuestran que los maestros animan a la lectura a sus alumnos mucho menos de lo que cabría esperar. Catherine Kurkjian y Nancy Livingston (2005: 786) preocupadas por el libro adecuado para el niño adecuado en

las circunstancias propicias, se preguntan cómo pueden alimentar el interés de los niños por la literatura infantil y qué responsabilidad hace a los maestros presentar la literatura con valores literarios y artísticos elevados. Se preocupan también por la responsabilidad de los profesores de animar a los niños a convertirse en lectores de por vida y a leer una amplia gama de literatura sobre temas variados.

A la pregunta de cuántos libros han leído los alumnos, el 44.97% contestó que más de veinte (20), el 23.37% osciló entre 16-20 libros, mientras que el porcentaje de quienes habían leído entre 5 y 15 obras literarias al año asciende al 16.08%. Por último, un 15.20% declaró que lee hasta 5 libros al año. Tomando como eje el género del lector, el nivel de afición a la lectura desaparece de acuerdo con el siguiente cuadro (cuatro 6):

	≤ 5	5-15	16-20	>20	No responden
Chicos	17.90%	16.37%	22.25%	43.48%	0.00%
Chicas	12.50%	16.00%	24.75%	46.25%	0.50%
Total	15.20%	16.08%	23.37%	44.97%	0.50%

Cuadro 6. ¿Cuántos libros habéis leído?

El porcentaje de chicos que lee menos de cinco libros al año (17.90%) es significativamente mayor que el de las chicas (12.50%). Por el contrario, los chicos y las chicas que leen entre 5 y 15 obras literarias al año es más o menos el mismo (16.37% y 16.00% respectivamente). Con todo, parece que los chicos tienen la delantera en la categoría de 0 a 15 libros al año, en contraposición con las chicas que leen de 16 a más de 16 libros al año. De manera más concreta, el porcentaje de chicas que leen más de 16 a 20 libros es de 24.75% mayor en 2,5 puntos con respecto a los chicos (22.25%). También las que leen más de 20 libros literarios al año tienen un mayor porcentaje (46.25%) en relación con los chicos (43.48%). Una primera interpretación que podría darse sobre los datos de la investigación está completamente en consonancia con la concepción que impera, al menos en la sociedad griega, sobre el papel, las posturas y el comportamiento de los chicos y de las chicas, según la cual las chicas leen más que los chicos, puesto que presupone que el hombre ha de permanecer fuera de casa, ya sea en el ámbito laboral o en el del ocio y la mujer en casa, hecho que propicia la lectura de obras literarias desde jóvenes. Los datos extraídos se corresponden con los de otros investigadores que demuestran que los chicos de 10 a 14 años leen menos que las chicas (Cloer & Pearman, 1992, Kush & Watkins 1996, Wigfield 1997, Coles & Hall 2002, Greenberg *et al.* 2006) quienes leen mucho porque les gusta y disfrutan de la lectura (Gambell & Hunter 2000, Greenberg *et al.* 2006).

En conclusión, el número de libros que leen los alumnos depende también del género, siempre en combinación con ideas predeterminadas más generales sobre el género, que sobreviven en nuestros días, como el de que los chicos viven experiencias en la sociedad y no en los libros. Por ese motivo, a partir del análisis de los datos correspondientes determinamos que las chicas leen más que los chicos. Esta última observación se ve corroborada por las respuestas que dieron alumnos y alumnas a la pregunta que se plantea en el cuadro 7, sobre si las obras literarias que han leído les han ayudado o no, a pesar que de la diferencia entre chicos y chicas es pequeña y se sitúa sólo a un punto (1.01%). Así pues el control de la familia se considera un hecho:

	Sí
Chicos	49.18%
Chicas	50.19%

Cuadro 7. ¿Los libros te han ayudado?

El cuadro 8 aporta más datos acerca de los beneficios que les reportó la lectura de obras literarias. Los alumnos encuestados corroboran lo que, durante los últimos años, defiende la Teoría de la Literatura Infantil, que su objetivo básico es el placer estético del texto y todavía más el influjo que ejerce a la hora de adoptar una visión estética del mundo más amplia. La anteposición del placer estético del texto literario asciende en los chicos al 50.88% (el de las chicas es de un 48,48%) mientras que las chicas dan prioridad a una expresión correcta (55.74% frente a un 44.06% en los chicos). De esta manera, hay una diferencia básica entre ellos. Las chicas dan prioridad a la función gnosiológica de la literatura infantil (desarrollo de la imaginación: 53.68%, adquisición de conocimientos 52.36%) frente a su carácter comunicativo (52.68%) y su función estética. Por el contrario, los chicos creen que contribuye más al placer estético y al desarrollo de criterios estéticos con los que se enfrentan al mundo que les rodea y de destrezas comunicativas y no tanto al desarrollo de la comunicación (46.11%) para adquirir conocimientos (47.28%) y para expresarse mejor (44.06%). Estos indicios desmontan las ideas preconcebidas que atribuyen a los chicos una mayor inclinación al conocimiento que las chicas a quienes se atribuye, en general, una mayor sensibilidad:

	%	%
	Chicos	Chicas
Desarrollar tu imaginación	46.11	53.07
Adquirir más conocimientos	47.28	52.36

	%	%
	Chicos	Chicas
Expresarme mejor	44.06	55.74
Comunicarme mejor con los demás	46.34	52.68
Ver el mundo más bonito	50.88	48.48

Cuadro 8. Estos libros ayudan

Como prueba de la afición a la lectura consideramos también el contenido de sus conversaciones privadas en su tiempo libre, puesto que subraya su interés –o su falta de interés– por la obra literaria. Las diferencias son sensibles pero “esperadas”. Los resultados de la investigación demuestran que sólo el 44.56% de los chicos conversan acerca de libros, frente a un 56.44% de las chicas. Se trata de una diferencia significativa entre ellos que, por un lado revela su interés por la obra literaria y por otro, sus posturas y comportamientos ante él. Por el contrario, no hay prácticamente diferencias en el hecho de que hablan de otras cosas antes que de obras literarias (50.00% y 49.28% respectivamente) como revela el siguiente cuadro:

	%	%
	Chicos	Chicas
Sobre libros literarios	44.56	56.44
Sobre otros temas	50.00	49.28

Cuadro 9. Cuando estáis entre vosotros conversáis

Un parámetro que caracteriza la afición a la lectura es la predisposición que provoca la propia acción de leer independientemente de su resultado. La importancia de investigar un factor como este está demostrada porque puede propiciar, retrasar o interrumpir la lectura e influye de manera significativa en la comprensión del texto. Las diferencias que señala nuestra investigación entre los dos géneros son bastantes significativas y las respuestas coinciden sólo cuando los chicos y las chicas abordan una obra literaria por diversión. Las respuestas de las chicas, analizadas de forma más general, presentan una postura no especialmente positiva ante la lectura de libros literarios, puesto que el 74.58% no duda en admitir que los libros literarios les cansan, mientras que un porcentaje parecido (64.71%) reconoce que la obra literaria no les conmueve en lo más mínimo. Las chicas, por el contrario, no dudan en admitir que les gusta y tan sólo un 23.73% se aburre con la lectura de obras literarias y un 35.29% (porcentaje relativamente alto) reconoce que no le inte-

resa en absoluto. Una diferenciación importante aparece en la afirmación “me aburre”. Aquí los chicos admiten en un porcentaje del 39.35% que la lectura de libros literarios extraescolares les descansa, mientras que el porcentaje en las chicas es mayor hasta un 50% (60.20%) de acuerdo con el cuadro 10:

	%	%
	Chicos	Chicas
Me aburre	74.58	23.73
Me descansa	39.35	60.29
Me divierte	50.51	49.23
No me conmueve en absoluto	64.71	35.29

Cuadro 10. La lectura de obras literarias extraescolares

El cuadro 11 muestra una óptica diferente acerca de la predisposición de los alumnos y las alumnas ante el texto literario, la cual refuerza más o daña la afición a la lectura. Como válvula de seguridad y tomando como eje el eterno aprendizaje, preguntamos si pretenden dejar la lectura de obras literarias extraescolares cuando salgan del colegio. Les pedimos además que justificaran su respuesta para comprobar si realmente les gustaba la lectura, dando la posibilidad de que respondieran afirmativamente mediante más de un tipo de respuesta. Un elevado porcentaje de chicos (58.38%) respondió de manera afirmativa que pretende dejar de leer libros sin justificar su respuesta, al contrario que las chicas que, en un porcentaje del 35.71%, admiten que no tienen intención de seguir leyendo obras literarias.

De los que contestaron justificando su postura se extrae que un 65.22% de los chicos dejará de leer obras literarias y el 34.78% de las chicas pone como excusa la falta de tiempo libre, mientras que el 75% de los chicos –un porcentaje altísimo– al contrario que las chicas, con un 25%, afirma que dejará de leer porque sienten aburrimiento y les cansa la lectura. Causa impresión el argumento del matrimonio, que se pone como obstáculo a su afición a la lectura en un alto porcentaje en los dos géneros (53.85% en los chicos y 46.15% en las chicas) sin definir ninguna preferencia profesional. El argumento de que tienen que leer muchos libros es utilizado el doble por los chicos (66.67%) que por las chicas (33.33%). En un porcentaje más bajo, los alumnos (41.42%) y las alumnas (53.62%) contestaron sin justificar su postura que seguirán leyendo libros literarios incluso después de terminar el colegio. Los chicos y chicas que justifican su “decisión” coinciden en su argumentación, a excepción del argumento de que seguirán leyendo porque la lectura de obras literarias les ayuda sentimentalmente (chicos 39.62% chicas 60.38%) donde la diferen-

cia es importante. El resto de sus argumentaciones se encuentra más igualado: les gusta mucho leer a 49.29% de chicos y a un 50.00% de chicas mientras que un 49.04% de chicos y un 50.96% de chicas creen que les ayudará en sus estudios. Sin embargo, el porcentaje de chicos que cree que enriquece su vocabulario es elevadísimo (72.22% frente a un 27.78% de las chicas), el de quienes consideran que les aporta conocimientos es de 53.85% en el caso de los chicos frente a un 46.15% de las chicas. El porcentaje de los que creen que les ayuda a desarrollar su imaginación es de un 54.55% en los chicos frente a un 45.45% en las chicas. Finalmente, un 60.00% de los chicos cree que aprovecha su tiempo libre de manera creativa en relación con un 40.00% de las chicas. Por otro lado, el porcentaje de chicas que cree que se forma a la vez que se divierte es significativamente más alto (61.49%) con comparación con los chicos (38.51%). El porcentaje de quienes afirman que no pueden saberlo todo es de un 58.75% en las chicas y de un 41.25% en los chicos. Si se presta atención a las respuestas correspondientes a la parte del conocimiento, se corrobora que se contraponen totalmente con las del cuadro 8, del cual se extraía que las chicas son las que más énfasis dan al conocimiento y a la imaginación, mientras que los chicos dan prioridad al valor estético y al carácter comunicativo. Un 66.67 % de los chicos y un 29.63 % de las chicas no contestaron a la pregunta como puede verse en el cuadro 11:

	%	%
	Chicos	Chicas
Sí (sin justificación)	58.38	35.71
Hoy poco tiempo	65.22	34.78
La lectura me aburre	75.00	20.00
Tengo mucho que estudiar	66.67	33.33
Me voy a casar, tengo obligaciones	53.85	46.15
No (sin justificación)	44.93	53.62
Me gusta mucho leer	41.42	50.00
No puedo saberlo todo	41.25	58.75
Me ayuda sentimentalmente	39.62	60.38
La lectura es necesaria para los estudios	49.04	50.96
Una persona sin formación es un zoquete	53.85	46.15
Enriquezco mi vocabulario	72.22	27.78
Desarrollo mi imaginación	54.55	45.45
Me formo y me entretengo	38.51	61.49
Aprovecho mi tiempo libre	60.00	40.00
No contestan	66.67	29.63

Cuadro 11. ¿Tenéis intención de dejar de leer libros literarios extraescolares?

Linda Pavonetti, Kathryn Brimmer y James Cipielewski investigaron las costumbres lectoras de los alumnos de enseñanzas medias que leían libros literarios en el colegio y llegaron a la conclusión de que las costumbres lectoras y las opiniones positivas de los niños acerca de la literatura se mantienen, tanto en otros niveles escolares como en su vida posterior, puesto que los alumnos han iniciado programas al respecto en la escuela. Los autores se basan en la bibliografía existente.

CONCLUSIONES

Tras valorar los datos extraídos concluimos que, de manera general, los niños griegos leen en su tiempo libre obras literarias y que los padres desean que sus hijos lean literatura. Demostramos además que:

Las chicas leen más que los chicos. La mayoría no necesitan ningún empuje para leer una obra literaria, en contraposición con los chicos que, normalmente, necesitan que les anime a ello algún miembro de la familia (padre, madre, hermanos), el colegio u otros elementos extraescolares y extrafamiliares. Estos datos están en consonancia con las investigaciones internacionales existentes al respecto.

Tanto los chicos como las chicas admiten, casi por igual, que el libro literario les resulta útil, lo único que varía es el campo estético, social o de conocimiento en el que sitúan su utilidad. Corroboramos, sin embargo, en este punto, que se derrumban algunas ideas preconcebidas según las cuales los chicos están más interesados por su aportación al conocimiento. Nuestra investigación demostró que los chicos obtienen más beneficios estéticos que de conocimiento a pesar del hecho de que, en su tiempo libre, hablan menos que las chicas sobre libros literarios que han leído y no dudan en admitir que la lectura de estos libros les aburre más que a las chicas o que no les conmueve en absoluto. Los dos géneros, sin embargo, admiten que la literatura les distrae.

Finalmente corroboramos que los chicos, en mayor medida que las chicas, declaran que pretenden dejar de leer en el futuro porque creen que, a causa de su actividad profesional no van a tener el tiempo necesario. Sin embargo, bastantes chicos mostraron una postura positiva con respecto a su relación con la literatura porque creen que les ayuda a comunicarse mejor con los demás y porque amplían sus horizontes lingüísticos. Por el contrario, las chicas atribuyen su futura relación con el libro literario a su apoyo sentimental, a la formación que reciben y al entretenimiento.

Para terminar, consideramos que la investigación ha ilustrado de manera satisfactoria la relación del género humano con la obra literaria. A partir de estos resultados podemos formarnos una primera impresión sobre el tema que investigamos. Una propuesta que podríamos hacer es el desarrollo de investigaciones paralelas con preguntas que estén hasta cierto punto, en consonancia con las que hemos plan-

teado aquí, en una época en la que las nuevas tecnologías, el libro electrónico y las diversas tentaciones asedian a los alumnos de la escuela primaria y pueden influir en la lectura, con el fin de poder tener una visión completa de la situación real de la lectura. Para ello, hace falta la colaboración entre los investigadores y que algún centro asuma la organización y el desarrollo de la investigación y la elaboración de las conclusiones. De esta manera será posible también la aplicación de estrategias y políticas comunes siempre que se demuestre la necesidad de intervenir para mejorar la situación.

BIBLIOGRAFÍA

- ΚΥΚΛΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ 1994, *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία. Εισηγήσεις στο 5^ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*. Atenas, Delfini.
- ΚΑΤΣΙΚΗ-ΓΚΙΒΑΛΟΥ/ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ/ΧΑΛΚΙΑΔΑΚΗ 2008. *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Άντα Κατσίκη Γκίβαλου, Τζίνα Καλογήρου, Άβα Χαλκιαδάκη (introducción), Atenas, Patakis.
- ΚΑΨΩΜΕΝΟΣ 1975. Ερατοσθένης Καψωμένος, *Η συντακτική δομή της ποιητικής γλώσσας του Σεφέρη*. Tesis doctoral. ΑΠΘ Ε.Ε.Φ.Σ., anexo nº18, Tesalónica.
- ΜΑΛΛΑΦΑΝΤΗΣ 2004. Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Atenas, Grigoris.
- ΝΙΚΟΛΟΥΔΑΚΗ-ΣΟΥΡΗ, Χ.Χ. Ελπινίκη Νικολουδάκη-Σουρή, *Η ποίηση του Δ.Ι. Αντωνίου. Τα δεδομένα του λεξιλογίου και της σύνταξης ως στοιχεία του ύφους του*. Tesis doctoral sin publicar que se defendió en la Universidad de Ioánnina (fotocopia).
- ΠΑΠΑΝΤΩΝΑΚΗΣ 2000. Γεώργιος Παπαντωνάκης. *Η μορφολογία της σαχτουρικής μεταμόρφωσης*, Atenas, Nefeli.
- AZMITIA/COOPER/GARCIA/DUNBAR 1996. M. Azmitia, C.R. Cooper, E.E. Garcia & N.D. Dunbar. “The ecology of family guidance in low-income Mexican-American and European-American families.” *Social Development* 5, p. 1-23.
- BENTON, 1979. Michael Benton, “Children’s responses to stories”. *Children’s Literature in Education* 10.2, p. 68-85.
- BENTON/TEASEY/BELL/HURST 1988. M. Benton, J. Teasey, R. Bell, and K. Hurst, *Young Readers Responding to Poems*. London: Routledge.
- BENZECRI 1992. J.P. Benzécri, *Correspondence Analysis Handbook*, New York: Dekker.
- BLUESTEIN 2002. Alexandra Bluestein, “Comprehension through characterization: Enabling readers to make personal connections with literature”. *The Reading Teacher* 55.5, p. 431-434.
- BROWN/ENGIN/WALLBROWN 1979. D.H.Brown, A. W Engin & F.H. Wallbrown. “Developmental changes in reading attitudes during the intermediate grades.” *Journal of Experimental Education* 47, p. 259-262.
- CELANI/MCLNTYRE 2006. Kristen Celani, and Ellen McIntyre. “Knowing the Text, Knowing the Learner: Literature Discussions with Fifth Grade Struggling Readers”. *Reading Horizons Journal* 47.2, p. 97-119.
- CHALL/JACOBS 2003. J.S. Chall and V.A. Jacobs, “Poor children’s fourth-grade slump”, *American Education* 27, p. 14-15.

- CLINE/NECOHEA 2003. Zulmara Cline & Juan Necochea, "My mother never read to me". *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 47.2, p. 122-126.
- CLOER/PEARMAN 1992. T. Cloer and B. Pearman, *The relationship of gender to attitudes about academic and recreational reading*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Reading Forum, Sanibel Island, FL. (Eric Document Reproduction Service No. ED 356447).
- COLES/HALL 2002. Martin Coles and Christine Hall, "Gendered readings: learning from children's reading choices", *Journal of Research in Reading* 25.1, p. 96-108.
- CRAGO 1985/1990 Hugh Crago, "The Roots of Response". *Children's Literature Quarterly* 10.3, p. 100-103. Αναδημοσιευμένο Peter Hunt (ed.) *The development of Criticism*. 1990: 118-130.
- CULLINAN/GALDA 1998. Cullinan, B. & Galda, L. *Literature and the child*. New York: Harcourt Brace College.
- CULLINAN/HARWOOD/GALDA 1983. B.E Cullinan, K.T. Harwood, and L.Galda, "The reader and the story comprehension and response" in Age, H and Galda, L. (eds) "Response to literature: empirical and theoretical studies". *Journal of Research and Development in Education* 16.3, p. 29-38.
- DIONISIO 1994. M. Dionisio, "Teaching reading strategies in a 'remedial' reading class." *Practicing what we know; Informed reading instruction*. C. Weaver (ed.). Urbana IL: National Council of Teachers of English.
- DUGGINS, J. 1989. J. Duggins. "Middle school students' attitudes about reading." Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. Ed 310 352).
- EVANS/ALVERMANN/ANDERS 1998. Karen S, Evans, Donna Alvermann, Patricia L. Anders, "Literature Discussion groups: An Examination of gender roles." *Reading Research and Instruction* 37, p. 107-122.
- GAMBELL/HUNTER 2000. T. Gambell and D. Hunter "Surveying gender differences in Canadian school literacy", *Journal of Curriculum Studies* 32, p. 689-719.
- GEARY 2006. Patricia Geary, "Every Child a Reader", *Reading Improvement* 43.4, p. 179-94.
- GILL 2002. Sharon Ruth Gill, "Responding to readers". *The Reading Teacher* 56.2, p. 119-121.
- GLAZER 1991. Joan Glazer, *Literature for Young Children*, New Jersey: Prentice Hall.
- GREENBERG/GILBERT/FREDRICK 2006. Daphne Greenberg, Amanta Gilbert, Laura Fredrick, "Reading Interest and Behavior in Middle School Students in Inner-city and Rural Settings", *Reading Horizons* 47.2, p. 160-173.
- GRIFFITH/LYNCH-BROWN 2000. Griffith, P., & Lynch-Brown, C. "Extending the cision", *The Reading Teacher* 54.6, p. 431-434.
- HALL/COLES 1997. Christine Hall, & Martin Coles. "Gendered reading: Helping boys develop as critical readers. *Gender and Education* 9, p. 61-68.
- HEATH 1983. S.B Heath. *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- KARTHER 2002. Diane Karther, "Fathers with low literacy and their young children", *The Reading Teacher* 56.2, p. 184-193.
- KINCKERBOCKER/RYCIK 2004. Joan L. Kinckerbocker, & James Rycik, "Growing into literature: Adolescent's literary interpretation and appreciation." *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 46.3, p. 196-208.

- KURKJIAN/LIVINGSTON 2005. Catherine Kurkjian and Nancy Livingston, "The right book for the right child for the right situation", *The Reading Teacher* 58.8, p. 786-795.
- KURKJIAN/LIVINGSTON, 2005. Catherine Kurkjian and Nancy Livingston, "The right book for the right child for the right situation", *The Reading Teacher* 58.8, p. 786-795.
- KUSH/WATKINS 1996. J. Kush and M. Watkins, "Long-term stability of children's attitudes toward reading", *The Journal of Educational Research* 89, p. 315-319.
- LAO, 2005. Christy Lao, "Why Teachers Buy Books for their Students", *Reading Horizons* 45.3, p. 175-194.
- LEECH/SHORT 1981. Geoffrey Leech & Michael Short, *Style in Fiction*, London and New York: Longman.
- MCINTYRE/STONE 1998. E. McIntyre, & N.J. Stone. "Culturally contextualized instruction in Appalachian-descent and African-American classrooms." *National Reading Conferences Yearbook* 47, p. 209-220.
- OLDFATHER 2002. P. Oldfather. "Learning from students about overcoming motivation problems in literacy learning: A cross-study analysis and synthesis." *Reading & Writing Quarterly* 18, p. 343-352.
- PURCELL-GATES 1995. V. Purcell-Gates. *Other people's words. The cycle of low literacy*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press.
- MENARD 1983. Nathan Menard, *Mesure de la richesse lexicale. Théorie et vérifications expérimentales. Etudes stylométriques et sociolinguistiques*, Genève- Paris: Slatkine-Champion.
- MULLER 1979. Charles Muller, *Langue Française et Linguistique Quantitative*. Genève: Slatkine. Especially: "Sur la mesure de la richesse lexicale. Théorie et expériences", p. 281-307.
- PAPANTONAKIS/ATHANASSIADIS 2009. George Papantonakis and Elias Athanassiadis. "Understanding of a literary text by pupils of the Primary Education in Greek schools". *Greek Research in Australia*. Proceedings of the Sixth Biennial International Conference of Greek Studies. Elisabeth Close, Michael Tsianikas, George Couvalis (eds). Adelaide: Flinders University, in press.
- PAVONETTI/BRIMMER/CIPIELEWSKI 2002. Linda Pavonetti, Kathryn Brimmer, and James Cipielewski, "Accelerated Reader: What are the lasting effects on the reading habits of middle school student exposed to Accelerated Reader in elementary grades?" *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46.4, p. 300-311.
- THOMPSON/MIXON 1995. R. Thompson, & G. Mixon. "Factors influencing the reading status of inner-city." African-American children." *Perspectives in Reading research*, p.: 1-20. Athens, GA: National Reading Research Center (ERIC Document Reproduction Services No. ED387782).
- WALLBROWN/LEVINE/ENGIN 1981. F. Brown, M. Levine, & A. Engin. "Sex differences in reading attitudes." *Reading Improvement* 18, p. 226-234.
- WEAVER, C. 1998. C. Weaver, «Toward a balanced approach to reading ». In C. Weaver (ed.) *Reconsidering a balanced approach to reading*. Urbana, IL. National Council of Teachers of English, p. 21-25.
- WIGFIELD 1997, A. Wigfield, "Reading motivation: A domain-specific approach to motivation". *Educational Psychologist* 32, p. 59-68.