

Z dysleksji się nie wyrasta?

O uczeniu dorosłych z dysleksją

DOI: 10.47050/jows.2026.1.77-85

Dysleksja nie mija z wiekiem – dorośli uczniowie wciąż potrzebują wsparcia w nauce języków obcych. W artykule omówiono specyficzne trudności dorosłych dyslektyków i sposoby ich pokonywania, w tym przygotowanie dostosowanych materiałów i aktywną pracę z uczniem. Przedstawiono także przykład lekcji hiszpańskiego uwzględniającej ich potrzeby.

ZOFIA PATYRA

Szkoła Podstawowa nr 6
im. Romualda Traugutta w Lublinie

YOU DON'T OUTGROW DYSLEXIA. HOW TO TEACH ADULTS WITH DYSLEXIA

This article emphasizes that dyslexia is a lifelong condition. For adult learners, foreign language acquisition requires specific support to overcome negative self-beliefs and cognitive barriers. The author suggests a three-step approach: adapting materials, active engagement, and constructive feedback. By using multisensory techniques and a sample Spanish lesson plan, the text demonstrates how to build a student's sense of agency and safety, proving that teaching methods must evolve to meet adult dyslexic needs.

KEY WORDS: DYSLEXIA, ADULT LEARNERS, PREPARATION OF MATERIALS, WORKING WITH LEARNERS, FEEDBACK, LESSON PLAN

Dysleksja u osób dorosłych i potencjalne konsekwencje, jakie może nieść za sobą późna diagnoza, mogą oznaczać życie w poczuciu nierozumienia własnych trudności i ograniczeń z nich wynikających. Artykuł jest poświęcony uczeniu dorosłych z dysleksją, z naciskiem na strategię wspierającą proces nauki języków obcych w tej grupie. Przedstawiono pokrótce zarys historyczny kształtowania się świadomości społecznej dotyczącej zjawiska dysleksji oraz zaprezentowano dane na temat częstotliwości jej występowania i trudności edukacyjne, jakie towarzyszą dyslektykom. Podano też propozycje metod nauczania wspierające uczniów z dysleksją na trzech etapach pracy: przygotowaniu i dostosowaniu materiałów, aktywnej pracy z uczniem oraz udzielaniu przejrzystej i konstruktywnej informacji zwrotnej.

Na końcu artykułu znajduje się przykład **scenariusza lekcji** języka hiszpańskiego skierowanego do dorosłych uczniów z dysleksją. Podstawą, na której opiera się oś lekcji, jest materiał narracyjny wspierający uczenie się języka obcego poprzez kontekst fabularny – kurs *Hiszpański. Kurs językowy z kryminałem. Roja es la nieve. Czerwony śnieg* (Solanillos i Ostrowska 2016: 34–38). Interlinia, rozmiar oraz typ czcionki zostały zmienione w odpowiedzi na potrzeby uczniów z dysleksją.

O dysleksji

Dysleksja to zjawisko, z którego obecności ludzie zaczęli zdawać sobie sprawę u schyłku XIX wieku. Z biegiem lat nadawano jej najróżniejsze nazwy: od utożsamiania jej z aleksją (Jodzio i in. 2001: 509–510) – czyli zanikiem zdolności czytania, wywołanym urazem mózgu – przez pojęcie „ślepoty słownej” aż po powszechnie dziś obowiązujący koncept dysleksji (Gayán 2001). Obecnie wiadomo już, że „dysleksja to trudności w linearnym opracowaniu informacji językowych, którym towarzyszą problemy w linearnym przetwarzaniu informacji symbolicznych, czasowych i motorycznych” (Cieszyńska 2012: 4). Choć ten termin wielu osobom kojarzy się wyłącznie ze światem uczniów w wieku szkolnym, dysleksja towarzyszy jednak ludziom w każdej grupie wiekowej. Badania dowodzą, że choć „poziom zdiagnozowanej dysleksji wśród uczniów w Polsce to około 10–15%”, to tych dotkniętych dysleksją może być znacznie więcej (Polski Instytut Edukacji 2024). Niestety tego zaburzenia neurorozwojowego nie da się wyleczyć, można natomiast stosować techniki bardziej efektywnego radzenia sobie w obszarach, na których dysleksja się odbija.

Choć w Polsce pierwsze badania nad dysleksją rozpoczęły się już w dwudziestoleciu międzywojennym (Szkoła-Stępień 2018: 33), musiało minąć jeszcze wiele dekad do momentu, w którym diagnozowanie dysleksji u dzieci stało się powszechną praktyką. Trudnością, którą nauczyciele napotykać w pracy z dorosłymi, jest skala przypadków osób, które dopiero w dorosłym życiu postanowiły poddać się diagnozie. Choć nigdy nie jest za późno na weryfikowanie źródeł dokuczliwych trudności, często osoby, które dopiero w dorosłości dowiadują się o swojej dysleksji, przeżyły całe dotychczasowe życie w przekonaniu, że są nieinteligentne, niespostrzegawcze i niekompetentne (Wejner-Jaworska 2019). Te błędne przekonania o sobie wynikają z faktu, że w ich latach szkolnych wykazywane przez nie specjalne potrzeby edukacyjne były postrzegane przez środowisko jako przejawy lenistwa lub niskiej inteligencji. Wspomnieniami przykrego postrzegania własnej osoby, wynikającymi z wyraźnych symptomów niezdiagnozowanej dysleksji, dzieli się wielu dyslektyków, którzy poddali się testom dopiero w wieku dorosłym. Swoją historią podzielił się choćby Henry Winkler w wywiadzie *Happy Days are Here Again for Henry Winkler*. Opowiada w nim, między innymi, o przydomku „głupi pies”, jakie nadali mu rodzice w związku z jego słabymi wynikami szkolnymi; o byciu postrzeganym przez rodzinę oraz nauczycieli jako uczeń leniwy, niewykorzystujący swojego potencjału, i o tym, jak krępujący był dla niego fakt, że pierwszą książkę przeczytał dopiero, gdy skończył trzydzieści jeden lat (CBS News 2017). Poczucie bycia gorszym oraz doświadczanie wstydu i niepowodzeń w realiach szkolnych, o których opowiadają dorośli dyslektycy, nie pozostaje bez wpływu na życie dorosłe, w którym kumulacja tak przykrych przeżyć może prowadzić do kryzysu emocjonalnego, lęków czy nawet depresji (Wejner-Jaworska 2017). Jest to bagaż emocjonalny, którego pozbycie się nie jest prostym zadaniem, dlatego niezwykle ważne jest, aby stale uświadamiać dorosłych uczniów z dysleksją, że błędy, które popełniają, i trudności, z którymi się zmagają, są naturalne, nie świadczą o nich źle i nie są powodami do wstydu.

Dyslektykom, zarówno w wieku szkolnym, jak i dorosłym, towarzyszy wiele trudności w nauce języka obcego. W ich szerokim spektrum znajdują się między innymi: wolniejsze tempo przetwarzania informacji językowych, trudności w czytaniu tekstów w języku obcym, mylenie podobnych liter i wyrazów, trudności z zapamiętywaniem słownictwa, problemy z poprawną pisownią, trudności z opamiętaniem zasad gramatycznych, trudności w rozpoznawaniu i różnicowaniu dźwięków języka obcego, trudności z budowaniem wypowiedzi ustnych oraz problemy z zapamiętywaniem usłyszanych i przeczytanych informacji (Gryz 2015; Oskwarek i in. 2024). Dlatego dorosłym dyslektykom szczególnie trudno jest stawiać pierwsze kroki w procesie uczenia się języków obcych, w związku z czym niezwykle ważne jest, by zarówno oni, jak i pracujący z nimi nauczyciele czy tutorzy wiedzieli, jakie metody należy zastosować, aby proces ten był jak najbardziej efektywny. O specjalne potrzeby dorosłego ucznia z dysleksją zadbać można na trzech etapach przekazywania wiedzy: na etapie przygotowania i doboru materiałów, na etapie aktywnej pracy z uczniem oraz na etapie udzielania informacji zwrotnej i ewentualnej korekty błędów.

Przygotowanie materiałów

Na etapie redagowania tekstów i sporządzania wszelkiego rodzaju materiałów pisemnych należy zadbać o odpowiednie dostosowanie tekstu do możliwości uczniów z dysleksją. Jak dowodzą badania, dyslektykom zdecydowanie lepiej czyta się teksty zapisane czcionkami bezszeryfowymi. Wśród szczególnie zalecanych, ogólnie dostępnych czcionek znajdują się między innymi: Helvetica, Courier, Arial, Verdana i CMU, Comic Sans, Tahoma, Century Gothic, Trebuchet, Calibri, Open Sans oraz Aptos (British Dyslexia Association 2023; Rello i Baeza-Yates 2013; Solomon 2024). Kolejnym „ozdobnikiem”, który podobnie jak szeryfy zaburza percepcję tekstu, jest kursywa. Aby tekst był przejrzysty, należy także pamiętać, że wielkość czcionki nie powinna być mniejsza niż szesnaste punktów, pomiędzy wierszami należy pozostawić nieco większy odstęp, a całość tekstu nie powinna być wyjustowana.

Należy także korzystać z możliwości, dzięki którym uczeń nie będzie zmuszony do mierzenia się z niepotrzebnie długim tekstem. W tym celu warto użyć słowniczków obrazowych lub słowniczków audio. Zalecenie to wynika z faktu, iż choć dekodowanie liter nie należy do najmocniejszych stron osób z dysleksją, to mają one zdolność do myślenia obrazowego (Franków 2024). Prezentując uczniowi nowe informacje, należy zadbać o to, aby oprócz samego tekstu w materiałach znalazły się graficzne reprezentacje nauczanych treści, takie jak mapy myśli, diagramy, infografiki i symbole.

Praca z uczniem

Bardzo pomocne w trakcie aktywnej pracy z dorosłymi dyslektykami jest zachęcanie ich do podkreślania poszczególnych elementów tekstu kolorami. Choć w wypadku dorosłych uczniów z dysleksją taka praktyka może się wydać infantylna, warto wzmacniać i wspierać wyrabianie tego nawyku. Stosowanie kolorowych podkreśleń pomaga eliminować zniekształcenia wizualne, takie jak rozmycie czytanego tekstu lub wrażenie, że litery są w ruchu, których często doświadczają dyslektycy (The Neurodiversity Academy 2024). Korzystając z materiałów papierowych, warto zaopatrzyć ucznia w pasek do czytania – nakładkę, która zasłania dużą część tekstu i umożliwia widzenie, czytanie i skupianie się na tylko jednej linii tekstu na raz. Warto także zachęcać uczniów z dysleksją do sporządzania papierowych notatek, dzięki czemu uczeń utrwała sobie słowne, pisane reprezentacje słów.

W procesie uczenia się języka obcego bardzo korzystne dla ucznia z dysleksją jest również czytanie tekstu na głos. Dzięki temu oprócz zetknięcia się z pisemną formą słowa uczeń ćwiczy jego wymowę oraz słyszy wypowiedziane przez siebie słowo. Takie ćwiczenie daje również przestrzeń nauczycielowi na zwrócenie uwagi ucznia na ewentualne błędy, które ten popełnia. Tym sposobem uczeń oraz nauczyciel mogą wspólnie zidentyfikować litery bądź nawet całe słowa, których rozpoznawanie stanowi dla ucznia szczególną trudność. Kolejnym wartościowym ćwiczeniem dla dorosłego ucznia z dysleksją jest zamiana ról, w trakcie której to uczeń musi postawić się w roli nauczyciela i wytłumaczyć mu przepracowany materiał. To ćwiczenie dogłębnie weryfikuje, czy uczeń pojął wszystkie elementy materiału.

Informacja zwrotna

Przy ocenianiu i udzielaniu informacji zwrotnej uczniowi należy się skupić przede wszystkim na treści wypowiedzi i jej kompozycji, a nie na błędach ortograficznych i graficznych aspektach prac pisemnych. Tempo ich wykonywania także nie powinno wpływać negatywnie na ocenę pracy ucznia. Błędy powinny zostać mu wskazane w formie przestrzeni na progres, a nie jako powód do obniżenia oceny za zadanie. Dużą wagę powinno się przykładać także do wysiłku i zaangażowania włożonego w pracę i ukazania go jako wartości samej w sobie. Należy informować ucznia o jego postępach i motywować do dalszej nauki (Jaworska 2020).

BIBLIOGRAFIA

- British Dyslexia Association (2023), *Dyslexia Friendly Style Guide*, <bit.ly/4t9NoY5>, [dostęp: 15.06.2025].
- CBS News (2017), *Happy Days are Here Again for Henry Winkler – CBS News*, <www.cbsnews.com/news/happy-days-are-here-again-for-henry-winkler/>, [dostęp: 27.01.2026].
- Cieszyńska, J. (2012), *Zaburzenia linearności – podstawowy wymiar trudności w czytaniu i pisanii*, [w:] S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray (red.), *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, Gdańsk: Harmonia Universalis, s. 1–10.
- Franków, Ł. (2024), *Jak wspierać i rozwijać mocne strony uczniów z dysleksją?*, „Życie Szkoły”, <bit.ly/47osJqP>, [dostęp: 27.01.2026].
- Gayán, J. (2001), *The Evolution of Research on Dyslexia*, „Anuario Psicología”, nr 32, s. 3–30.
- Gryz, I. (2015), *Praca z uczniem dyslektycznym na lekcjach języka obcego*, „Językoznawstwo”, nr 9, s. 67–75.
- Jaworska, M. (2020), *Ocenianie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi we włączającej edukacji obcojęzycznej w Polsce*, „Neofilolog”, nr 54(2), s. 247–263.
- Jodzio, K., Nyka, W.M., Taraszkiewicz, W. (2001), *Zaburzenia czytania i pisanie u osób z uszkodzeniem prawej półkuli mózgu*, „Psychologia Etologiczna”, nr 44(4), s. 509–525.
- Oskwarek, A., Polok, K., Przybysz-Zaremba, M. (2024), *Teaching English to Elementary Dyslexic Students*, „Język. Religia. Tożsamość”, nr 1(29), s. 109–120.
- Polski Instytut Edukacji (2024), *Dysleksja w Polsce w 2023 r.*, Warszawa: Polski Instytut Edukacji Sp. z o.o.
- Rello, L., Baeza-Yates, R. (2013), *Good Fonts for Dyslexia*, [w:] *Proceedings of the 15th International ACM SIGACCESS Conference on Computers and Accessibility*, Bellevue Washington: ACM, s. 1–8.
- Solanillos, C., Ostrowska, J. (2016), *Roja es la nieve*, Warszawa: Edgard.
- Solomon, J.D. (2024), *Does Microsoft’s New Aptos Font Improve Accessibility?*, <bit.ly/40VRKGh>, [dostęp: 15.06.2025].
- Szkolas-Stępień, A. (2018), *Historyczny przegląd badań nad dysleksją i dyskalkulią rozwojową*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 6(1), s. 31–38.
- The Neurodiversity Academy (2024), *Colour and Dyslexia, The Why and the How*, <www.theneurodiversityacademy.com>, [dostęp: 25.01.2026].
- Wejner-Jaworska, T. (2017), *Dysleksja u dorosłych a depresja – w perspektywie narracji uczestnika terapii pedagogicznej*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 19, s. 159–173.
- Wejner-Jaworska, T. (2019), *Dysleksja z perspektywy dorosłości*, Warszawa: Difin.

ZOFIA PATYRA Absolwentka lingwistyki stosowanej pierwszego stopnia na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Nauczycielka języka hiszpańskiego w Szkole Podstawowej nr 6 im. Romualda Traugutta w Lublinie.

Scenariusze lekcji

SCENARIUSZ LEKCJI 1

Temat lekcji: Nos convertimos en detectives – los verbos reflexivos

Typ szkoły: szkoła językowa

Poziom podstawy programowej: wariant III.2.0

Poziomy Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego: A2

Cele lekcji:

- ➔ Cele komunikacyjne
Uczniowie:
 - opowiadają historię.
- ➔ Cele językowe
 - gramatyczne
Uczniowie:
 - » konstruuje spójne wypowiedzi przy użyciu czasowników zwrotnych, odmieniają czasowniki zwrotne.
- ➔ Cele leksykalne
Uczniowie:
 - operują słownictwem detektywistycznym.

Metody i techniki pracy:

- ➔ praca z nagraniem, praca z tekstem, praca w parach, wypowiedź ustna, zadania wielokrotnego wyboru, sporządzanie notatki, wypowiedź pisemna.

Przebieg lekcji (45 minut)

Przygotowanie do zajęć (5 minut)

- ➔ powitanie uczniów,
- ➔ sprawdzenie listy obecności,
- ➔ rozdanie uczniom kart pracy,
- ➔ rozgrzewka językowa: uczniowie poznają nowe słownictwo – odsłuchują w słowniczku audio nagranie 08 do opowiadania *Roja es La nieve. Czerwony śnieg* i powtarzają słowa na głos (EJERCICIO 0 na karcie pracy).

Prezentacja materiału lekcyjnego (5 minut)

Nauczyciel prezentuje na tablicy zasadę odmiany czasowników zwrotnych, następnie dzieli proces odmiany na trzy fazy, by ułatwić uczniom zapamiętanie kolejności czynności. Nauczyciel stosuje kodowanie kolorami, zapisując poszczególne elementy słowa różnymi kolorami, aby je wyróżnić i umożliwić uczniowi łatwiejsze śledzenie kolejności działań, które należy wykonać, aby poprawnie odmienić czasownik zwrotny. Do objaśnienia omawianego zagadnienia wykorzystany zostanie czasownik zwrotny „ducharse” oraz kolory czerwony i niebieski. Dóbr czasownika oraz kolorów pozostaje oczywiście do swobodnego wyboru nauczyciela. Faza pierwsza polega na podkreśleniu na czerwono końcówki „se” świadczącej o tym, że czasownik jest zwrotny, oraz podkreśleniu końcówki „ar” kolorem niebieskim, by uwydatnić, że czasownik „ducharse” należy do grupy czasowników o tej właśnie końcówce. W fazie drugiej nauczyciel fizycznie oddziela końcówkę „se” od reszty czasownika, wycierając ją i zapisując ponownie z delikatnym odstępem, a następnie rysuje strzałkę prowadzącą od końcówki „se” na sam początek czasownika, po czym ponownie ją ściera i zapisuje w miejscu, które wskazuje strzałka. W fazie trzeciej nauczyciel rysuje strzałkę prowadzącą od końcówki „ar” w dół i niebieskim kolorem wypisuje pod nią formy odmiany czasownika, z którą to uczniowie są już na tym etapie obeznani, gdyż jest ona tożsama z zasadą koniugacji czasowników regularnych. Następnie nauczyciel rysuje strzałkę prowadzącą w dół od końcówki „se” i na wysokości rozpisanej odmiany czasownika kolorem czerwonym wypisuje zaimki, w które przekształca się końcówka „se”.

Utrwalenie materiału lekcyjnego (15 minut)**Zadanie 1**

Uczniowie poproszeni są o odmianę w zeszytach trzech czasowników zwrotnych z zastosowaniem systemu kodowania kolorami analogicznego do tego na tablicy. Kolor czerwony służy do podkreślenia końcówki „se” oraz zaimków, w które zamienia się w trakcie koniugacji, a kolor niebieski do podkreślenia końcówki „ar” oraz odmienionych form czasownika zgodnych z zasadą regularnej odmiany czasowników. Następnie odczytują swoje odpowiedzi na forum grupy, a nauczyciel komentuje efekty ich pracy. Ćwiczenie służy realizacji celu gramatycznego określonego na początku lekcji (EJERCICIO 1 na karcie pracy).

Zadanie 2

Uczniowie czytają i na bieżąco tłumaczą tekst na głos. Każdy uczeń ma do przeczytania i przetłumaczenia tyle zdań, na ile pozwala frekwencja grupy. Uczeń czyta wyznaczone zdanie i tłumaczy je na język polski. Po każdej wypowiedzi nauczyciel komentuje pracę ucznia – zwięźle chwali progres oraz koryguje ewentualne błędy i prosi o powtórzenie fragmentów, w których one wystąpiły. Ćwiczenie służy realizacji celu fonetycznego określonego na początku lekcji (EJERCICIO 2 na karcie pracy).

Zadanie 3

Uczniowie na forum klasy rozwiązują ćwiczenie wielokrotnego wyboru sprawdzające rozumienie treści tekstu. Nauczyciel na bieżąco komentuje ich odpowiedzi, odnosi się do ich poprawności oraz dopytuje o proces dokonywania ich wyboru (EJERCICIO 3 na karcie pracy).

Zadanie 4

Uczniowie indywidualnie rozwiązują zadanie wielokrotnego wyboru sprawdzające znajomość nowego słownictwa oraz czasowników zwrotnych. Następnie na forum klasy, z pomocą nauczyciela, wspólnie weryfikują, które odpowiedzi są poprawne. Ćwiczenie służy realizacji celu leksykalnego określonego na początku lekcji (EJERCICIO 4 na karcie pracy).

Prezentacja materiału lekcyjnego (5 minut)**Zadanie 5**

Uczniowie pracują w parach i wcielają się w role nauczycieli. Jeden uczeń ma za zadanie własnymi słowami wytłumaczyć drugiemu zasadę odmiany czasowników zwrotnych, a drugi przedstawia i wyjaśnia partnerowi nowo poznane słownictwo. Na tym etapie lekcji rola nauczyciela ogranicza się do obserwowania pracy kolejnych par i interweniowania, jeżeli w objaśnieniach uczniów pojawiają się błędy (EJERCICIO 5 na karcie pracy).

Zadanie 6

Uczniowie mają za zadanie napisać na karcie pracy wiadomość do kolegi/koleżanki, w której streszczą wydarzenia z rozdziału, który przeczytali na lekcji. Na koniec lekcji nauczyciel zbiera prace uczniów, aby sprawdzić ich poprawność pod kątem nowo poznanego słownictwa oraz użycia czasowników zwrotnych, i udziela informacji zwrotnej w trakcie następnych zajęć. Ćwiczenie służy realizacji zarówno celu komunikacyjnego, gramatycznego, jak i leksykalnego określonego na początku lekcji (EJERCICIO 6 na karcie pracy).

Ewaluacja (5 min)

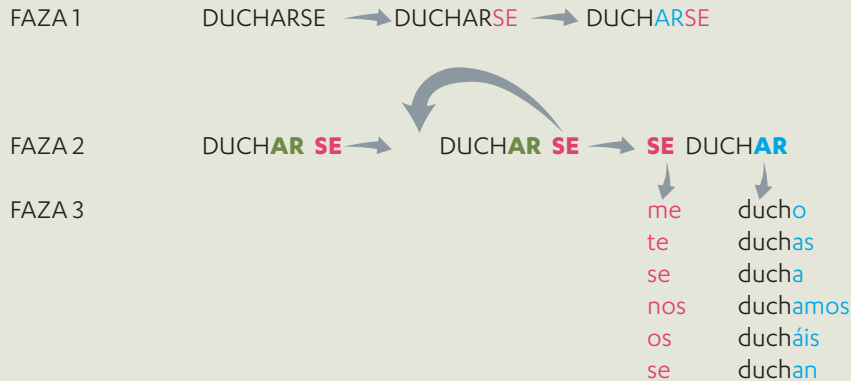
Uczniowie indywidualnie odpowiadają na dwa pytania autoewaluacyjne: Co dziś potrafię? Co muszę jeszcze poćwiczyć? (EJERCICIO 7 na karcie pracy). Nauczyciel obserwuje, przekazuje jednostkowe lub zbiorowe komentarze, podsumowuje aktywności.

Karta pracy

Nos convertimos en detectives – los verbos reflexivos.

EJERCICIO 0. Wysłuchaj nagrania i powtarzaj słówka.

EJERCICIO 1. Odmień czasowniki zgodnie ze wzorem: llamarse, bañarse, apellidarse.

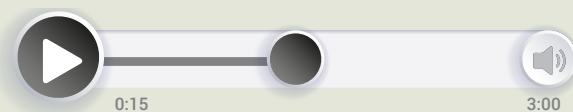


EJERCICIO 2. Przeczytaj rozdział opowieści kryminalnej.

LA VECINA se llama Amelia. Es una mujer **corpulenta**, de la edad de Gonzalo. Todavía está nerviosa.

- ➔ Este número de robos no es normal. Seguro que un día pasa algo **grave** –dice mientras cocina–. Es sólo **cuestión de tiempo**.
 - ➔ Estos robos son una **prioridad** para nosotros. Tienen mi palabra –respondo–. ¿Cuántas personas viven en el pueblo?
 - ➔ Pocas, casi nadie –responde Gonzalo–. En invierno quedamos sólo cinco personas: nosotros, el **pastor** y un matrimonio. El **resto** de casas están vacías hasta primavera. En verano somos más de veinte **habitantes**: durante las fiestas el pueblo **se llena** con hijos, nietos y gente de vacaciones... Pero ahora está casi vacío. El teléfono **suen**a. Amelia responde, pero se lo **pasa** a Gonzalo.
 - ➔ Es tu hermano. Pregunta por ti.
- Gonzalo **coge** el aparato y **tranquiliza** a su hermano. Habla un **rato** con él y **se despide** hasta Navidad. **Fuera**, el viento es muy fuerte.
- ➔ **Lo veo poco**, ¿sabe? –me **cuenta**–. Trabaja en la **costa**, cerca de Barcelona, y no puede venir a menudo... Pero hablamos casi todos los días.
 - ➔ ¿Él también es de aquí?
 - ➔ Sí, pero el trabajo en el campo nunca le ha gustado. Ha trabajado en Barcelona como **vendedor** casi toda su vida. Hace poco **ha montado** una tienda de coches **de segunda mano**. Tiene el **negocio** más grande de la zona.
 - ➔ ¿Y por qué no **se muda con él**? –pregunto–. Aquí vive solo. ¿No es difícil para usted?
 - ➔ ¿Lo dice **por mis pies**? –golpea sus zapatos con una de las muletas–. Estoy **acostumbrado**. **Hace mucho que** me han amputado los dedos. Un accidente con el tractor. **Me mantengo** con la **indemnización del seguro** y mi pequeño huerto. Amelia nos llama. La comida está **hecha**. La sopa sabe estupendamente, **sobre todo en medio de** la tormenta. Hablamos un rato, pero pronto **siento sueño**. “Es extraño”, pienso. “Sólo son las diez de la noche... Pero el día ha sido largo”.
 - ➔ Les **pido disculpas**, pero debo **ir a dormir**. La máquina quitanieves llega temprano, y tengo que volver al cuartel.
 - ➔ Puede dormir en la habitación de la derecha –me dice Amelia.

- ➔ Muchas gracias, pero no quiero **molestar**. Puedo dormir en el sofá; no es un problema. Salgo de la cocina y **me tumbo** sobre el sofá. Me duermo en un instante. Los gritos de **socorro** de Amelia me despiertan al día **siguiente**. Ha encontrado el **cadáver** de Gonzalo.



EJERCICIO 3. Wybierz właściwą odpowiedź.

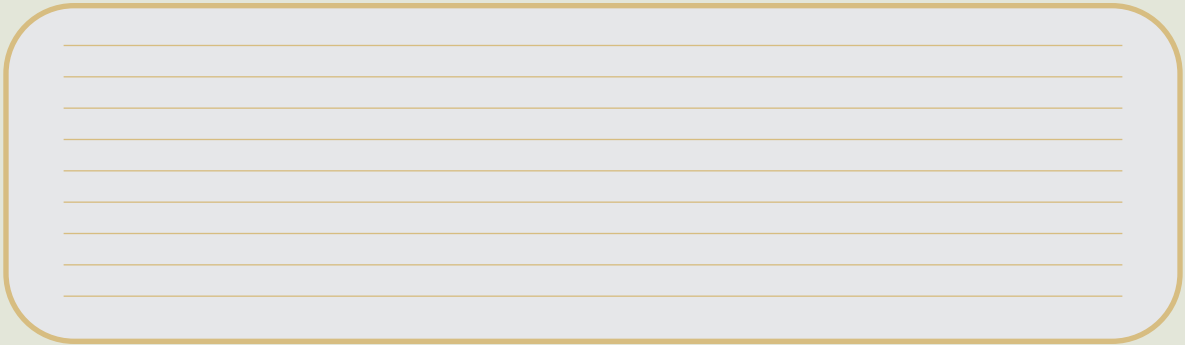
1. En Villacastro:
 - a. muchas casas están vacías durante todo el año.
 - b. viven muchas personas en verano y pocas en invierno.
 - c. viven solamente un pastor y un matrimonio.
2. Gonzalo ve poco a su hermano porque:
 - a. el hermano no quiere trabajar en el campo.
 - b. Gonzalo prefiere vivir solo.
 - c. viven lejos.
3. El sargento quiere acostarse porque:
 - a. no quiere molestar más a Amelia y Gonzalo.
 - b. ya es tarde.
 - c. mañana debe levantarse temprano.

EJERCICIO 4. Wybierz właściwą odpowiedź.

1. Juan quiere **mudarse** / **tumbarse** con su novia la próxima semana.
2. Madrid tiene 3 millones de **personas** / **habitantes**.
3. Quiero pedir **socorro** / **disculpas** por mi comportamiento.
4. No tienes trabajo, no puedes **llenarte** / **mantenerte** solo.
5. Mi hermano y yo hemos montado un pequeño **negocio** / **seguro**.
6. Álvaro me **ha sonado** / **ha contado** que tenéis problemas.
7. No conozco al **resto** / **rato** de personas.
8. La policía ha encontrado un **cadáver** / **pastor**.
9. Estoy cansado, voy a **dormir** / **dormirme**.
10. Tenemos un problema **hecho** / **grave**.

EJERCICIO 5. Dobierzcie się w pary i wcielcie się w role nauczycieli. Niech jedna osoba wyjaśni partnerowi zasadę odmiany czasowników zwrotnych, a druga przedstawi i objaśni nowe słownictwo.

EJERCICIO 6. Napisz wiadomość do kolegi/koleżanki, w której streścisz wydarzenia z czwartego rozdziału *Roja es la nieve*. Czerwony śnieg. Twoja wiadomość powinna mieć od 80 do 100 słów.



EJERCICIO 7. Odpowiedz na poniższe pytania.

➔ Co dziś potrafię?

.....

➔ Co muszę jeszcze poćwiczyć?

.....

Klucz odpowiedzi do zadań zamkniętych z karty pracy:

EJERCICIO 3:

1. b
2. c
3. c

EJERCICIO 4:

1. mudarse
2. habitantes
3. disculpas
4. mantenerte
5. negocio
6. ha contado
7. resto
8. cadáver
9. dormir
10. grave