

# *La educación en contextos no formales: las colonias de verano para la educación especial*

Fernando GIL CANTERO\*

El objetivo de este artículo es presentar las posibilidades educativas de las colonias de verano como una de las variantes singulares del ocio y tiempo libre en situaciones no formales. En la primera parte, se desarrollarán algunas de las condiciones generales para hacer de las colonias de verano un medio educativo que potencie los rasgos específicos del ocio y del tiempo libre. El resto del artículo se ocupará en concretar esas condiciones para adaptarlas a los sujetos con necesidades educativas especiales. Finalmente, se presenta una propuesta pormenorizada para elaborar programas de ocio y tiempo libre en colonias de verano adaptados a los sujetos discapacitados.

## **El carácter no formal de las colonias de verano**

Dentro de nuestro ámbito de estudio pedagógico hay cierto acuerdo en caracterizar a la educación no formal como un proceso intencional de propuestas educativas cuyas actividades, o bien no responden a los métodos habituales de la educación formal, o bien —ya sean actividades realizadas fuera o dentro de un centro escolar— no pertenecen a la enseñanza reglada, a los requisitos académicos de acceso y continuación en la misma (Tourrián, 1984; Trilla, 1986). Desde estas concepciones, tanto la educación formal como la no formal suelen caracterizarse como procesos educativos *formalizados*, previamente planificados y con pretensiones de suscitar unos efectos educativos considerados deseables.

Las colonias de verano serán analizadas aquí, desde una perspectiva no formal, en función de que sus contenidos, metodologías y acciones del educador reúnan las características señaladas para las situaciones no forma-

---

\* Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

les. Así, respecto a los *contenidos*, las colonias de verano abarcarán las actividades de ocio y tiempo libre relacionadas —más habitualmente— con los elementos lúdicos presentes en el tipo de medio elegido para realizar la colonia. En cuanto a la *metodología*, se potenciarán las participaciones de los sujetos haciéndolas más intensas, amplias y prolongadas, en espacios abiertos y con una gran iniciativa. La metodología no formal para las colonias de verano es tanto la que procura complementar —a través de variaciones, supresiones e innovaciones— los métodos tradicionales o predominantes en situaciones escolares formales en un momento histórico determinado (por ejemplo: pasividad, intelectualismo, evaluación sobre el producto, actividades dirigidas, etc.), como la que busca establecer un tipo de relación con el medio donde lo importante no es sólo el aprendizaje y la realización eficaz de las actividades de ocio y tiempo libre sino la captación del sentido lúdico de las mismas.

Por último, la *acción del educador* en situaciones no formales como las colonias de verano, se dirige a posibilitar esas actividades y procedimientos como un animador de experiencias individuales y grupales con relación al entorno. Su función es facilitar que el medio elegido para realizar la colonia y las relaciones que se establezcan con el mismo, adopten una *forma* educativa. Esta forma es la exigencia pedagógica más difícil de cumplir ya que debe tratarse de un tipo de estructuración del medio, por un lado, lo suficientemente imprecisa para generar la iniciativa de los sujetos hacia una adaptación individualizada con respecto al entorno y, por otro, lo suficientemente precisa para suscitar experiencias personales y grupales acerca del ocio y tiempo libre.

En definitiva, se trata de crear un grado de formalización en la colonia de verano referente a los contenidos, los procedimientos y la acción del educador, capaz de provocar en los sujetos experiencias personales a través de una creciente relación participativa con las posibilidades del entorno y del grupo.

### **Las colonias de verano como lugar de experiencias de aprendizaje personal**

Cuando abordamos la forma educativa de una colonia de verano, hay dos factores básicos que interesa analizar dado que condicionan la elección de los contenidos, metodologías y acciones de los educadores a las que nos referíamos anteriormente. Esos elementos expresados de forma interrogativa serían los siguientes: *¿Qué tipo de intencionalidad educativa y qué clase de necesidades de aprendizaje debe abarcar una colonia de verano?*

En primer lugar, interesa destacar que la intencionalidad con la que se pretende planificar las colonias como ámbitos de educación no formal, no

debería transformarse sólo, en nuestra opinión, en una prolongación lúdica de las experiencias curriculares, ni tampoco —exclusivamente— en una compensación de áreas de aprendizaje consideradas deficientes o inexistentes en los centros escolares.

En realidad, estos criterios no pueden considerarse de suyo contraproducentes para lograr unas colonias de verano satisfactorias desde el punto de vista educativo, dado que hacen referencia a principios tan pedagógicos como la innovación educativa y la formación integral. Sin embargo, dada la mutua dependencia entre los objetivos de carácter escolar y la metodología formal de los mismos, es muy probable que si se parte del mismo esquema de valoración educativa que se aplica en los centros escolares acerca de las necesidades de aprendizaje de los sujetos, se termine adoptando para las colonias de verano, aunque sea implícitamente, los mismos objetivos a través de simples variaciones metodológicas. El modelo de colonia de verano que pretendemos defender aquí trata de distanciarse de esos esquemas curriculares y metodológicos del aula, así como de las consecuencias globales —con relación a las necesidades de aprendizaje— que arrastra la consideración del sujeto de la colonia como “estudiante” o “alumno” en un sentido escolar.

En los centros escolares y en muchas situaciones educativas formalizadas, nos encontramos —en términos generales— con modelos de comportamiento muy restrictivos respecto a la vida global de los alumnos. Aunque se incremente la posibilidad de iniciativas de los estudiantes, se flexibilice la enseñanza e incluso se haga realidad la consideración individualizada de las capacidades de cada alumno, lo que terminan recibiendo los sujetos son propuestas, en su mayoría, referidas a una evaluación cuantitativa sobre aspectos externos de sí mismos.

Si bien, sus vidas personales —como expectativas acerca de sus gustos y preferencias— pueden verse modificadas muy positivamente por el enriquecimiento que supone aprender a mirar la realidad que le rodea desde diferentes perspectivas, sin embargo, la escuela, por sus funciones selectivas y meritocráticas, apenas puede brindar a los sujetos la oportunidad de aprender a orientar sus acciones por el placer intrínseco de las mismas, sin que medie siempre una evaluación externa o una serie de condicionamientos académicos y sociales.

Durante las colonias de verano tenemos la oportunidad, si son prolongadas y vividas intensamente, de distanciarnos de esa dinámica. Para lograrlo, una de las condiciones principales es reconocer que no se trata sólo de variar las actividades realizadas en las situaciones escolares, sino sobre todo la orientación y significación personal de las mismas.

Si en las enseñanzas regladas de los centros escolares lo más frecuente es que los sujetos mantengan una vinculación exterior e independiente con relación a los contenidos curriculares, en las colonias de verano y, en

general, en las situaciones de ocio y tiempo libre, lo específico estriba en que, desde el inicio de la actividad y como condición de la misma, *el sujeto ha de ser parte constitutiva de la acción*. Por otro lado, aunque se pretenda superar esa relación exterior e independiente con los contenidos curriculares a través de una adaptación lógica y psicológica de los mismos, en las actividades de las colonias de verano más que una *adaptación* —al estilo de los “aprendizajes significativos” o zonas de “aprendizaje próximo”—, debe de haber una *recreación constante* de los gustos e intereses de los sujetos.

En las colonias de verano no se trata sólo ni preferentemente de entender o aplicar conocimientos, sino de descubrir que el tipo de adquisiciones que deben propiciar dichas colonias son cuestiones que han de depender o relacionarse básicamente con la vida personal de los sujetos acerca de sus gustos y preferencias. En las situaciones de ocio y tiempo libre, las acciones de éstos, al no ser considerados ya sólo como “alumnos” o “estudiantes” en un sentido escolar, no se resuelven en conocer o en aplicar, sino en experimentarse como autores de las situaciones lúdicas y convivenciales.

De este modo, los sujetos son parte constitutiva de la acción porque desde su participación en la misma no se *reconocen* explicándola o conociéndola con mayor o menor certeza, sino contándola, *narrándola* o recordándola como un acontecimiento personal muy intenso. Al terminar una actividad de ocio y tiempo libre, la perspectiva del sujeto con relación a la misma no es como la de quien conoce la lógica interna de unos contenidos curriculares donde el sujeto *puede* dominarlos con independencia de sus experiencias, sino la perspectiva de quien sólo *conoce* dicha actividad *desde* las experiencias personales vividas en ella. Por eso decíamos que la acción —su realización y sentido— que se desarrolla en las actividades de ocio y tiempo libre depende del sujeto, y no sólo ni necesariamente porque sea él quien la haya originado y por tanto pueda decidir terminarla o enfocarla de otro modo, sino porque cada acción se transforma en un *acontecimiento personal*.

En los centros escolares, a través del curriculum, el alumno aprende a conocer verdades o falsedades cuyo criterio es siempre —por lo menos inicialmente— exterior a sus propias experiencias. En las situaciones de ocio y tiempo libre a través de las colonias de verano, una buena perspectiva es considerar que el sujeto ha de ser, antes que cualquier otra cosa, *aprendiz de sí mismo respecto a sus gustos y preferencias*. El conseguir esta *experiencia subjetiva* acerca de sí mismo como protagonista activo de su ocio, es también una sensación vinculada a la cultura recibida, pero mientras que sobre otros sectores de esa cultura caben pocas opciones originadas directamente desde el sujeto, la posición personal ante el ocio puede ser vivida siempre como una opción, como una experiencia total-

mente personal pudiendo llegar, en algunos casos, a ser incomunicable e incomprensible para mucha gente.

Conseguir que las colonias de verano sean un lugar propicio de experiencias de aprendizaje personal, no quiere decir que se abandonen las prácticas de grupo. Las colonias de verano se componen en su mayoría, precisamente, de actividades grupales donde el sujeto se implica plenamente como un miembro más de la colonia. El carácter personal del ocio no es una propuesta excluyente o enfrentada a las situaciones de grupo, sino una condición de las mismas: las vivencias que cada sujeto experimenta son las respuestas personales desde sus gustos y preferencias ante una actividad o situación común.

La necesidad del hombre de personalizar todos sus conocimientos es tan básica que cuando nos referimos —en el marco escolar— al interés de adquirir aprendizajes de modo significativo lo que estamos proponiendo son un tipo de adquisiciones en las que tratamos —como ya indicamos— de incorporar un mayor grado de convicción y aplicación lógica acerca del conocimiento adquirido, lo que siempre remite, en definitiva, a que se adopte una posición personal y originaria frente a ese saber.

En las situaciones de ocio y tiempo libre a través de las colonias de verano, esa posición personal y originaria puede conseguirse desde el primer momento ya que no se trata de dominar la estructura lógica de los aprendizajes ni de adquirir más conocimientos, sino de que los sujetos sean capaces, por un lado, de configurar sus gustos y preferencias personales y, por otro, de adoptarlos como una ocupación más de sus propias vidas en los que nadie puede sustituirles y frente a los cuales caben muchas posibilidades de disfrute.

Este tipo de aprendizaje, aunque de procesos menos prolongados y con menores dificultades para su adquisición que otros aprendizajes culturales, precisa de igual modo de ciertas dosis de esfuerzo; desestimables, por cierto, para quien disfruta de la actividad pero elemento básico a tener en cuenta por el educador. En efecto, aunque esa sintonización o descubrimiento de los aspectos lúdicos de la realidad en relación con la vida de los sujetos, sea una experiencia subjetiva cuya sensación es perceptible en pequeños instantes, pudiendo alcanzarse además en cualquier momento sin que medie siempre una intención consciente, lo más frecuente es que se precise para su logro —como desarrollaremos en el siguiente apartado— un cierto tipo de posición o actitud de apertura ante la realidad que facilite su adquisición.

Por otra parte, cuando un sujeto descubre por primera vez aspectos lúdicos de la realidad como posibilidades para desarrollar activamente sus gustos y preferencias, esta experiencia es tan personal que le permite también reconocerse más a sí mismo tanto en esa misma situación como en otras diferentes se realicen o no en el tiempo libre. En efecto, cuando esa

posición personal de los sujetos ante las actividades lúdicas es ya una realidad estable, no sólo se va a manifestar en tareas relacionadas directa y aisladamente con el ocio, sino que si sus efectos han incidido realmente en la vida personal del sujeto, se verá afectada también finalmente la totalidad de sus ocupaciones diarias.

### **El equilibrio entre el sujeto y el entorno en las colonias de verano**

De los elementos más importantes sobre los que hay que reflexionar en unas colonias de verano, consideramos que podríamos quedarnos con el entorno y la relación que el sujeto establece con el mismo. El tipo de experiencia que proponíamos para las situaciones de ocio y tiempo libre, exige —como ya señalábamos— una posición adecuada en ese medio que facilite al sujeto el acercamiento a las vivencias personales sobre sus gustos y preferencias. Pretender establecer esa posición para lograr esos efectos exige, a su vez, una estructuración del entorno capaz de crear las condiciones más propicias.

Uno de los procedimientos teóricamente más útil para llegar a perfilar qué tipo de estructura podría permitir al sujeto alcanzar ese encuentro personal consigo mismo respecto al aspecto lúdico de la realidad, radica en partir de la situación ideal de comunicación que debe darse entre ese sujeto y el entorno que le rodea. Pues bien, según establece la Teoría de la información, la relación de comunicación ideal entre un sujeto y su entorno viene dada por cuanto “la información que el comportamiento del sistema provee sobre el comportamiento del entorno coincide exacta y necesariamente con la información que el comportamiento del entorno provee sobre el comportamiento del sistema” (Wagensberg, 1985, p.139).

Esto quiere decir, entre otras cosas, que el sujeto tiene que aumentar el repertorio de sus respuestas incrementando su anticipación y participación sobre ese medio de modo que disminuya el grado de incertidumbre que el entorno provoque en el sujeto. Sólo de este modo es posible mantener ese equilibrio de información ideal sobre cualquier entorno en el que nos situemos. Ahora bien, si por el contrario, el medio se encuentra excesivamente estructurado y sin zonas de incertidumbre para el sujeto, entonces disminuirá en éste la necesidad de anticipar y participar en orden a incrementar la consistencia de sus respuestas con respecto al entorno.

Actualmente nos encontramos en un momento cultural en el que, por un lado, la cantidad de información y de experiencias que un sujeto puede recibir a lo largo de su vida ha crecido extraordinariamente y, por otro, se han diversificado también las fuentes que las originan. Esta situación es especialmente relevante para la escuela dado que ya no constituye la principal fuente de información y de experiencias que recibe el sujeto, ni tampoco éstas son consideradas por él como las más significativas.

Aún así, la escolarización o el aprendizaje formalizado resulta hoy más necesario que nunca en la medida que es preciso, para no convertirse en un sujeto pasivo y receptor, adoptar durante el aprendizaje mecanismos de autocomprensión que medien ante la avalancha de información y experiencias para lograr una perspectiva organizada y coherente de la realidad social y personal. Se trata, por tanto, de reencontrar el equilibrio con el medio a través de la creación de otros entornos más estructurados en los que se aprenda tanto el contenido de las informaciones y experiencias como la capacidad de conceptualizar con sentido y coherencia esos datos y vivencias.

Cuando aplicamos estos datos al ocio y tiempo libre nos encontramos con que el resultado que se obtiene es muy desequilibrado pues mientras el entorno —las ofertas sobre actividades y el clima cultural predominante sobre el sentido de las mismas— aumenta sus vías de comunicación y su complejidad, el sujeto adopta generalmente una posición pasiva y consumista. De este modo, el sujeto no se sitúa en una posición de equilibrio en la que incremente el sentido de sus respuestas, su participación y anticipación con relación al entorno.

La solución formalizada de la educación pasa por establecer aprendizajes a través de los cuales, como ya hemos señalado, se adopten esquemas de interpretación que permitan al sujeto reintegrar activa y autónomamente la información y las experiencias. Cuando nos enfrentamos con el mismo problema en la vivencia del ocio y tiempo libre, sobre lo que hay que reflexionar en primer lugar es si la solución apuntada para espacios formalizados de tipo escolar, puede adoptarse o no para el tiempo libre y, en concreto, a través de las colonias de verano.

La adopción de tales esquemas interpretativos es una solución adecuada especialmente para el conocimiento conceptual, pero su comprensión, habitualmente instrumental, tiene ciertas limitaciones cuando lo que se necesitan son *esquemas interpretativos de las propias experiencias personales*. Por otra parte, el desarrollo tecnológico, cada vez más creciente en el actual clima cultural, tiende a mantener “una forma de pensamiento puramente operatorio, una forma de razón que es puramente razón instrumental, donde lo práctico desplaza todo rasgo de imaginación o de contenido emocional” (Castilla y Díaz, 1988, p.172). Esta nueva etapa cultural aumenta los desequilibrios del sujeto con respecto al entorno, en la medida que facilita la escasa consideración escolar hacia las situaciones donde se desarrollen otras capacidades más ligadas a las sensaciones, a las emociones y las vivencias personales.

Entre ambos modelos de conocimiento no existe de suyo un principio de contradicción que pudiese impedir que cada sujeto integre en sus mismos esquemas interpretativos tanto las formas de comunicación conceptual como las formas expresivas o vivenciales. Sin embargo, socialmente

sí se detectan tendencias o expectativas entre las instituciones con responsabilidades educativas a ponderar más aquellos aspectos de la educación con resultados productivos y tangibles, ligados a la razón instrumental. Por el contrario, en las situaciones de ocio y tiempo libre a través de las colonias de verano, el peso específico de la intencionalidad educativa debería establecerse en conseguir esquemas interpretativos de las experiencias personales (emociones, vivencias, imaginación, etc.) que supongan una respuesta más personalizada y equilibrada con el entorno.

Por lo dicho hasta ahora, es fácil comprender que las posibilidades que tiene un educador de incidir en ese tipo de esquemas interpretativos, son mucho más indirectas que en otros tipos de aprendizaje. En primer lugar, por la dificultad misma que entraña este componente tan subjetivo de la personalidad y, en segundo lugar, porque la función del educador no es configurar en el sujeto un proyecto de vida acerca de sus gustos y preferencias, sino capacitarle para que pueda conseguir el que se proponga. De este modo, la consideración del educador como un animador y clarificador en las colonias de verano es, en esta ocasión, algo más que un tópico: su responsabilidad es animar a que se manifiesten las diversas opciones de los sujetos respecto a las posibilidades lúdicas del entorno y ayudar a clarificarlas. Lograr que, finalmente, esas experiencias subjetivas lleguen realmente a manifestarse y retenerse como significativas es un efecto sólo alcanzable por el mismo sujeto. Sin embargo, el educador sí puede adoptar, como estilo de actuación una serie de *condiciones*, todas las cuales tienen que tener como característica básica limitarse a proponer modos de estructurar su papel de animador y clarificador, apartándose lo más posible de pretender estructurar también las mismas actividades o acciones que emprendan los sujetos.

Una de las primeras condiciones para facilitar en éstos la elaboración de esos esquemas interpretativos acerca de sus experiencias personales pasa necesariamente, en nuestra opinión, por incrementar su *identidad personal*. La función del educador, desde este criterio, será la de animar al sujeto para que clarifique su identidad, su autoconocimiento desde las posibilidades lúdicas del entorno. Se trata, por tanto, de que el educador estructure esa ayuda mediante una relación más personal con los sujetos, considerando de modo diferenciado sus *capacidades interpretativas* —y no sólo funcionales— acerca del entorno, y excluyendo toda concepción de los sujetos como miembros pasivos o simples receptores de sus propuestas.

Esta identidad es una toma de conciencia del sujeto sobre sí mismo y sus capacidades de intervenir activamente en el medio, lo que debe operativizarse en la capacidad de modificar y estructurar los elementos del entorno para crear situaciones o actividades de carácter lúdico. La adquisición de una mayor identidad personal debe considerarse, por parte del



educador, tanto un objetivo como un “principio de procedimiento”. Como objetivo en la medida en que ha de lograrse en el sujeto una mayor consistencia actitudinal ante las posibilidades del entorno que le lleven a opciones más personalizadas; y como “principio de procedimiento” para crear en todo momento un clima propicio a la iniciativa y la participación, alejándose así el educador de posiciones en las que se valora más la perfección en la realización de la actividad que la participación integrada de todos.

En segundo lugar, otra condición de especial importancia para aprender a afrontar activamente las experiencias personales en el ocio y tiempo libre, consiste en favorecer una estructuración del entorno en el que se desarrolla la colonia que provoque en el sujeto la adopción de elecciones cuya vivencia no se encuentre ligada sólo a actividades productivas o consumistas. Se trata de modificar el núcleo de decisión desde el cual se consideran cubiertas las preferencias personales, pasando de sostener un modelo basado en la mera ocupación en el ocio como un bien de consumo por un *modelo centrado en la ocupación como desarrollo personal*.

Este es el criterio que, en nuestra opinión, consideramos más adecuado para una colonia de verano. Sin embargo, el modelo de ocio y tiempo libre basado en el desarrollo personal es una propuesta más amplia, en el que la anterior referencia a las actividades productivas y consumistas es sólo una parte. En realidad, este modelo no se opone a elecciones donde intervenga la productividad o el consumo dado que en el ocio y tiempo libre lo principal son las *motivaciones* o significados con lo que un sujeto emprende una actividad en una situación personal muy concreta. A través del *modelo del desarrollo personal lo que se pretende es añadir otro criterio de elección para esas motivaciones, más ligado al sujeto y a su desarrollo que a las actuales presiones ambientales*.

Esta propuesta es, además, una consecuencia lógica de la reivindicación a la que antes aludíamos acerca de las experiencias subjetivas. En efecto, si lo que caracteriza al ocio y tiempo libre es la toma de posición personal ante las posibilidades del entorno en orden a favorecer experiencias subjetivas acerca del entretenimiento y la diversión, entonces, en algún momento de este proceso el sujeto ha de partir de sus gustos y preferencias como parte a integrar en la totalidad de su proyecto personal. Se trata, en definitiva, de que el sujeto haga de sí mismo, de la ocupación sobre su desarrollo personal, un criterio de elección de las actividades a realizar: ¿qué tipo de ocupaciones son las que mejor representan el tipo de proyecto personal que deseo alcanzar? De las múltiples posibilidades e *interpretaciones que esta perspectiva ofrece a los sujetos, nosotros optamos por un tipo de ocupación sobre el desarrollo personal dirigido a lograr un mayor equilibrio entre las capacidades que el conjunto de sus ocupaciones les hacen poner en práctica*.

En tercer lugar, otra condición para lograr esos esquemas interpretativos de las experiencias personales, radica en sostener durante toda la colonia de verano un alto grado de *novedad y diversidad en las actividades*. A través de la novedad y diversidad se incrementa el nivel de atención e implicación en las actividades, lo que favorece, entre otras cosas, que al darse en los sujetos las mismas experiencias personales a través de propuestas diferentes, adquieran una toma de conciencia más clara acerca de sus gustos, deseos, emociones, etc. Conviene recordar, finalmente, que este tipo de criterios, así como las condiciones señaladas anteriormente, no pretenden en modo alguno impedir la participación e iniciativa de los sujetos, sino todo lo contrario: estructurar las condiciones para facilitar la anticipación y realización de actividades de tal modo que el educador se convierta en un animador y clarificador de deseos e interés individuales y grupales.

### **Las colonias de verano en la educación especial**

En los apartados anteriores nos hemos dedicado a proponer una serie de condiciones para la realización de colonias de verano que, desde nuestra perspectiva, son básicas para adoptar un sentido del ocio y tiempo libre más personal desde la situación de los sujetos y más estructurado desde las responsabilidades del educador. El alcance de dichas propuestas se ha reducido a su fundamentación teórica al considerar que, salvo escasas excepciones, dentro de los estudios existentes sobre este tema, carecemos de desarrollos sobre el tipo de aprendizaje personal de experiencias en situaciones de ocio y tiempo libre.

En lo que sigue, no obstante, vamos a proponer una planificación pormenorizada de una colonia de verano para *sujetos discapacitados*. Esta planificación pretende recoger las condiciones desarrolladas en la primera parte del artículo. Las razones por las que hemos escogido este grupo de sujetos radican, por un lado, en poder argumentar y contrastar lo dicho desde la experiencia que proporciona haber participado en este tipo de colonias y, por otro, como veremos, en la especial significación educativa que adoptan estas experiencias —y en general, cualquiera de ocio y tiempo libre— para este grupo de sujetos.

### *Las características de las colonias de verano en la Educación Especial*

Básicamente, las colonias de verano para sujetos discapacitados no tienen marcadas diferencias con otros tipos de colonias. Como ya expusimos en otro lugar (Gil, 1986, p.576), la única diferencia existente y sólo referida al grado de aplicación de la misma, radica en reconocer que en el ocio y tiempo libre de estos sujetos hay que potenciar la estructura con la que se presenta el entorno. En este caso, esta propuesta tampoco pretende

impedir la participación e iniciativa de los sujetos discapacitados. Se aumenta la intervención no para sustituirles en la realización y propuestas de actividades, sino para crear las condiciones que faciliten la clarificación de sus intereses.

Hay, no obstante, una prolongación más acusada hacia los aprendizajes y metodologías escolares; en los aprendizajes adquiridos a lo largo del curso académico porque hay que evitar perder el nivel de madurez alcanzado en sus capacidades, y en las metodologías porque es frecuente que en la escuela se desarrollen procedimientos asociados habitualmente al tiempo libre con la finalidad de recrear contextos de aprendizaje positivo. Sin embargo, esto no debe llevarnos a transformar el sentido del ocio y del tiempo libre cuando nos referimos a este grupo de sujetos. En efecto, cuando decimos que se recurre a una prolongación de los niveles de aprendizaje no hay que entender que sólo se vayan a practicar los mismos objetivos de la escuela, sino que los educadores deben partir de este conocimiento como diagnóstico inicial de la línea base de adquisiciones del sujeto, tanto para acentuar determinados aspectos adquiridos recientemente como intentar de nuevo la consecución de otros que resultaron especialmente difíciles por las condiciones escolares.

Respecto a la metodología sucede lo mismo, si bien la prolongación, en este caso, supone practicar en un medio más natural los mismos principios de procedimiento acerca del ocio y tiempo libre practicados en la escuela. "En estas situaciones —dice el profesor Trilla refiriéndose a las colonias—, pueden darse de la forma más contextualizada y natural procesos formativos (autocontrol, adquisición de determinados hábitos de higiene, de orden, de relación social, etc.) que en otras instituciones educativas (escuela) deben muchas veces generarse mediante expedientes un tanto forzados y artificiosos" (Trilla y Fernández, 1989, p.6).

En general, las situaciones creadas en las colonias de verano abarcan mejores condiciones ambientales para el aprendizaje de ciertas capacidades. La diversión, el juego, la espontaneidad, las relaciones distendidas, etc, son condiciones habituales de cualquier colonia de verano, todas las cuales favorecen la disminución del temor a las frustraciones que a menudo provoca la presión sobre los logros escolares.

El tipo de convivencia, así como las actividades realizadas en unas colonias de verano durante un corto período de tiempo, son situaciones vividas muy intensamente por los sujetos, lo que incrementa la carga emocional y motivacional. Estas condiciones psicológicas establecen un punto de partida inmejorable para el aprendizaje tanto en los nuevos avances como en la práctica de las habilidades ya asumidas. En el primer caso, la convivencia centrada en las emociones facilita un clima más espontáneo en el que el sujeto puede ser conocido mejor por los educadores, al adoptar ciertas ocupaciones placenteras para él y desde las cuales asociar otros

aprendizajes similares. Respecto a la práctica o puesta en acción de las capacidades ya desarrolladas, la carga motivacional de la colonia de verano permite de igual modo que se establezcan y generalicen más hondamente aprendizajes adquiridos en otras situaciones. Especial mención merecen en este caso el ámbito de las relaciones sociales pues es una de las medidas más objetivas para calibrar el éxito en la integración y normalización de los sujetos discapacitados.

No obstante, para que realmente las actividades de ocio favorezcan la integración y los sujetos discapacitados alcancen mayores cotas de normalización en sus vidas, junto a las experiencias de las colonias de verano hay que propiciar en la escuela, como un aspecto más del aprendizaje, la adquisición de las habilidades necesarias para disfrutar con independencia de los elementos e instituciones recreativas de la sociedad: cine, teatro, música, parque de atracciones, clubs, deportes, prensa, fiestas, etc.

Según defendimos en la primera parte, las colonias de verano como situación muy favorable para vivir el ocio y tiempo libre, no pueden estructurarse pensando exclusivamente en programas de actividades que ocupen todo el día. Si lo que caracteriza al ocio no es la actividad ejercida, sino la experiencia subjetiva o personal que el sujeto proyecta en la misma, el planteamiento educativo del ocio no puede consistir sólo en la adquisición de la destreza y el conocimiento necesario para realizar esas actividades. Este criterio, como también ya sugerimos, sitúa a la acción del educador en una posición indirecta, pues si bien los procesos cognitivos necesarios para dotar de sentido al conocimiento conceptual son comunicables, no lo son de igual modo los procesos para dotar un significado personal a las actividades de ocio.

También para los sujetos discapacitados —si partimos de un modelo del desarrollo centrado en una línea creciente de posibilidades y no en una concepción diagnóstica de límites— el ocio abarca una libre elección por afinidad personal con el sentido y disfrute de la actividad. Por lo tanto, es necesario pasar del entrenamiento inicial en habilidades de entretenimiento y de la planificación de actividades desde el educador, a la práctica de capacidades más relacionadas con la iniciativa y el descubrimiento de gustos e intereses por parte de los sujetos. Para el educador este objetivo requiere también una consecución indirecta, aunque al dirigirse a sujetos discapacitados exige una mayor intervención y estructuración del medio.

El procedimiento general consiste en potenciar, por un lado, la capacidad para las relaciones sociales y, por otro, el aprendizaje cognitivo frente al asociativo que es más habitual entre este grupo de sujetos. Esto supone que el educador favorezca, tanto el aprendizaje de las condiciones de realización de las actividades, como la verbalización interior y los procesos de atribución sobre las mismas. Lo que se pretende es conseguir que la seguridad que les proporciona sentirse causa del éxito alcanzado, les per-

mita controlar el mismo resultado y disfrute en otras actividades propuestas por ellos mismos. Estos criterios psicológicos deben compaginarse, evidentemente, con cualquier tipo de medios que faciliten la propuesta, elección y realización de actividades por parte de los sujetos en las que planifiquen, anticipando, los materiales, grupos y normas que serán necesarios.

### *Criterios para la planificación de una colonia de verano en educación especial*

#### *1. Análisis de la Situación (estado de la organización responsable de la colonia)*

El objetivo de esta primera parte consiste en elaborar una descripción del *estado actual de la organización* (asociación, colegio, club, etc.) dirigida a recoger, sistematizar y evaluar la información necesaria para la realización de la colonia de verano. El método más adecuado creemos que es el “agrupamiento por categorías” pues permite un grado de formalización y distribución de la información adecuado para diferenciar —individualmente y en su conjunto— la incidencia por exceso o por defecto de cada uno de los elementos —personales y materiales— que intervendrán en la colonia. De los elementos posibles para recoger información, los que pensamos que tendrán mayor incidencia en el desarrollo futuro de la colonia son los siguientes:

##### *1.1 Descripción de la organización encargada de la colonia*

- Fines de la misma
- Tipos de organización predominante (escolar, asistencial, empresarial, comunitaria, etc.)
- Estructura y componentes (complejidad, normas, tamaño, sistema de comunicación, personal disponible -grado académico, experiencia, etc.)

##### *1.2 Legislación para la instalación de la colonia*

- Normativa de ámbito nacional, de la comunidad y del ayuntamiento del pueblo donde se vaya a realizar la colonia con relación a: instalaciones, higiene, personal, costes de los servicios municipales, utilización de los servicios sociales de la provincia. Tiempo de anticipación necesario para solicitar los permisos.

##### *1.3 Recursos Materiales de la organización*

- Material disponible de cocina y para dormir
- Material didáctico para el juego: tipos y cantidad

- Documentación administrativa archivada
- Biblioteca actualizada y específica sobre colonias de verano
- Capacidad del local
- Costes por cada sujeto y día y posibilidades de becas

#### *1.4 Criterios pedagógicos dominantes*

Este bloque de recogida de información para establecer el estado actual de la organización, es el más importante dado que constituye el “*producto*” real que llega a los sujetos y sobre el cual se armonizan las finalidades de la institución y el buen funcionamiento del resto de las infraestructuras. El aspecto más importante, como ya indicamos, es detectar cómo se establece la vinculación pedagógica entre la participación de los sujetos en diversas actividades y el esquema de intervención del educador para favorecer el aspecto lúdico y formativo de las mismas.

- Concepciones pedagógicas dominantes sobre socialización/autonomía, modificación de conducta, integración, normalización, participación, desarrollo comunitario, deficiencia, evaluación de la acción, juego, acción tecnológica y dialógica
- Descripción y definición de los ámbitos de ocupación de los sujetos discapacitados en el ocio y tiempo libre a través de las colonias de verano. Núcleos didácticos de animación más utilizados
- Objetivos
- Metodologías
- Diagnóstico situacional y personal: correctivo, global, específico, etc.
- Actividades ajustadas personal y ambientalmente
- Criterios de agrupamiento
- Programas de formación de educadores y criterios de selección
- Coordinación y distribución de funciones antes de las colonias
- Recogida de información o seguimiento de los sujetos durante el curso
- Elaboración de hojas de funciones por equipos
- Formas de vincular a los padres y programas de visita
- Elaboración de informes al finalizar las colonias

#### *1.5 Entorno de la colonia*

- Límites geográficos y características del entorno que incidan en las actividades y limitaciones de los sujetos por minusvalías físicas: tipo de terreno, elementos de agua y montaña, servicios de higiene y eliminación de desechos, peligros de carreteras, etc.
- Descripción social y cultural: tipo de población, experiencias de integración, presencia de asociaciones, servicios médicos y farma-

céuticos, red de abastecimientos, red de comunicaciones y acceso a la colonia, nivel de vida, población durante el verano.

### *1.6 Personal de la organización y de la colonia*

- Colaboradores habituales de la institución (liderazgos formales e informales, funciones asignadas, asesores profesionales, colaboraciones de los padres)
- Número de participantes de la colonia (institución de origen, anuncios, tiempos de anticipación, etc)
- Educadores (edad, sexo, formación académica, experiencia, motivaciones, tiempo disponible antes de la colonia, conocimientos específicos para las actividades de las colonias: tocar instrumentos musicales, juegos exteriores e interiores, canciones, bailes, construcción de materiales, etc.)
- Personal de cocina y limpieza
- Servicios de auxilio (socorristas, médicos, ATS)

### *2. Evaluación de la información recogida*

En este apartado se trata de evaluar toda la información recogida. Antes de realizarla hay que reagrupar cada uno de los elementos señalados en función del tipo de instrumento de evaluación que se va a utilizar y la secuencia de realización de la misma para evitar sesgos por cruces de datos. En general, aunque la selección de cada instrumento apuntará a un tipo de evaluación concreta, a nosotros nos debe interesar diferenciar dos indicadores: certeza en lo que se ha recogido e importancia global o específica para la buena marcha de la colonia. Para lograr una correcta evaluación es adecuado que la distribución señalada anteriormente se plasme en un organigrama ramificado a partir de los bloques de información indicados y asociándoles los recursos humanos, los recursos materiales —los instrumentos—, las previsiones sobre su realización, el tiempo y el lugar necesarios para la recogida y evaluación de la información.

### *3. Diagnóstico de los problemas, elaboración y selección de estrategias*

La mayoría de los bloques de información presentados tienen un carácter normativo, es decir, no sólo recogen una información, sino que en la misma búsqueda y obtención de datos ya hay una cierta prescripción de los elementos adecuados que han de tenerse en cuenta para una correcta y posterior planificación. Una vez conocida la información y evaluada, se trata de establecer qué problemas pueden impedir o dificultar el desarrollo de las colonias, así como qué aspectos hay que potenciar en los elementos personales y materiales para alcanzar los objetivos y concepciones defendidas respecto al ocio y tiempo libre en sujetos discapacitados.

Cada problema detectado exigirá replantear un tratamiento específico de la información recogida, los indicadores utilizados y los datos esperados. Básicamente, los problemas suelen centrarse casi siempre, según nuestra experiencia, en las posibilidades del entorno para estos sujetos, los recursos de la institución y los desacuerdos en los objetivos que deben alcanzarse entre, por un lado, al carácter asistencial o de custodia al que tiende a dirigirse la colonia cuando no se cuenta con personal especializado y estable y, por otro, el carácter participativo y educativo que exige una mayor implicación, preparación y esfuerzo entre todos los miembros.

Cualquier otro problema detectado puede ser bien resuelto mientras se procuren establecer estrategias de actuación basadas en el máximo consenso posible, correlativas a un planteamiento bien definido —operativo— del problema (coste/beneficio, coste/eficacia, árboles de decisión, etc.) y se parta y finalice siempre en ponderar los *beneficios directos* para los participantes de la colonia de verano.

#### 4. Desarrollo de la planificación

Para una correcta planificación de la colonia de verano es necesario centrar los esfuerzos en anticipar los siguientes elementos: características de los sujetos que van a asistir a la colonia, objetivos generales y específicos, componentes de la animación y criterios de actuación pedagógica para la propuesta y realización de actividades

##### 4.1 Características de los sujetos

- nombre, edad y sexo
- experiencias anteriores en colonias
- datos de la exploración psicométrica y tipo de deficiencia
- datos sobre intereses, gustos, habilidades, costumbres, hobbies, juegos, etc.
- medicación (cantidad, momento, incompatibilidad, informe médico)
- comidas (autonomía, régimen, ritmo, hábitos alimenticios)
- sexualidad (tendencias, costumbres)
- objetivos educativos aconsejados para el sujeto por el centro escolar: estabilizar y generalizar los conseguidos durante el curso, iniciar otros, etc.
- problemas físicos y mentales asociados a la deficiencia
- capacidad de organización sobre elementos concretos y abstractos
- costumbres religiosas adquiridas
- grado de adopción de responsabilidades en situaciones de grupo que sea capaz de asumir en las tareas propias de una colonia: ayuda en la cocina, limpieza, recados, etc.
- Higiene:



- \*adquisición y tipo de hábitos, grado de autonomía
- \*uso de instrumentos cortantes
- \*cuidado autónomo en las menstruaciones
- vestimenta (botones, cordones, rapidez, cambio de mudas, tipo de ropa según actividad, costumbres)
- descanso
  - \*horas habituales y siesta
  - \*sueño tranquilo o inquieto, insomnio, sonambulismo, miedos nocturnos
  - \*costumbres: luces apagadas o encendidas, muñecos de compañía, cuentos, vaso de agua
  - \* control de esfínteres
  - \* duerme sólo o acompañado
- sociabilidad:
  - \* grado y tipología: extrovertido, introvertido, agresivo, etc.
  - \* tipos de amigos con los que se relaciona habitualmente
  - \* grado y tipo de habituación al refuerzo social
  - \* comportamientos habituales con personas extrañas
  - \* grado de labilidad emocional y vulnerabilidad a los cambios ambientales: presencia de momentos habituales de aislamiento y alteración
  - \* tipos y grado de competencias sociales: saludo, conversación, despedida, comprensión y práctica de mensajes no verbales, recurso a las fantasías, postura física, ecolalias, mantenimiento de la atención, etc.
- Personalidad y capacidades:
  - \* capacidad de autocontrol
  - \* tipo y grado de operaciones cognitivas: concretismo, anticipación temporal de acontecimientos, verbalización externa o interna, orden lógico en las actividades, memoria inmediata, tipo de evocaciones (situacional estimular, descontextualización estimular), tiempo de concentración en una tarea, discriminación de elementos de una tarea, habituación a la autopercepción de los procesos de pensamiento, tipo de ayuda externa que suele necesitar, etc.
  - \* consistencia de las actitudes de colaboración, ayuda y participación
  - \* formas habituales de aprender: observación, asociación, modelado
  - \* sentido desarrollado del ritmo y de la lateralidad
  - \* grado de la psicomotricidad gruesa y fina
  - \* percepción global o sectorializada del ambiente
  - \* tiempo y grado de autonomía en la toma de decisiones

- \* formas habituales de resolver los problemas
- \* vivencia personal, si existiese, de su deficiencia.

#### 4.2. *Objetivos de la colonia de verano*

- **Objetivos Generales**
  - \* Perfeccionar los hábitos adquiridos en actividades de recreo.
  - \* Conocer las actividades de ocio y tiempo libre de una colonia de verano
  - \* Seleccionar actividades y organizarlas autónomamente
  - \* Incrementar el autoconocimiento sobre gustos e intereses.
  - \* Mantener una relación equilibrada con el entorno
  - \* Revalorización social de los sujetos en la comunidad donde se realice la colonia de verano
- **Objetivos específicos**
  - \* Participar en actividades individuales y grupales
  - \* Participar en los servicios de la colonia
  - \* Realizar ejercicios de natación, deportes, canciones y bailes
  - \* Dotarles de un vocabulario básico del ocio y tiempo libre
  - \* Utilizar correctamente las habilidades de comunicación verbal —exterior e interior— y no verbal
  - \* Mejorar los procesos de atención, retención y evocación
  - \* Potenciar la capacidad de construir materiales de entretenimiento
  - \* Aprender a seleccionar las mejores alternativas de juegos en función del entorno, número y tipo de participantes, materiales disponibles y tiempos.
  - \* Incrementar la relación causa-efecto en las actividades, disminuyendo atribuciones externas, culpabilizadoras, etc.
  - \* Realizar actividades de apoyo a la comunidad donde se realiza la colonia de verano.

#### 4.3 *Componentes de las actividades de animación*

- Juegos de exterior e interior
- Expresión musical, plástica y dramática
- Deportes
- Excursiones y marchas

#### 4.4 *Criterios para la elección y realización de actividades*

- Análisis de las actividades realizadas espontáneamente por los sujetos:
  - \* componente de animación utilizado

- \* dimensiones físicas, afectivas y cognitivas que intervienen, ritmo y duración
- \* grado y tipo de apoyo exterior (materiales, personas)
- \* individual o grupal
- Introducción de nuevas actividades
  - \* relacionar los componentes de animación de la colonia, las características de las actividades realizadas espontáneamente por los sujetos y la situación diferenciada de cada sujeto y grupo en función de los objetivos señalados
- Realización de las nuevas actividades
  - \* captar la atención, suscitar expectativas positivas
  - \* Principio de “Premark”
  - \* incluir globalmente las actividades
  - \* no se comenzará ninguna actividad nueva si la que precede en dificultad no ha sido superada
- Alcance educativo de las actividades.

Cada actividad ha de ser observada por el educador como una situación de pleno disfrute para el sujeto en la que se procurará potenciar los siguientes aspectos:

  - \* capacidad de comunicación con los otros
  - \* capacidad de tomar de decisiones
  - \* mejora de la coordinación física
  - \* adoptar responsabilidades y protagonismo
  - \* atención a las reglas
- Estabilidad y generalización de actividades
  - \* practicar las mismas actividades de distintas formas, con diferentes grupos, momentos y materiales
  - \* crear climas propicios para tomar iniciativas y reforzar cualquier tipo de propuesta
  - \* ayudar a verbalizar sus gustos e intereses
- Actividades de apoyo a la comunidad donde se realiza la colonia:
  - \* limpieza de los caminos de acceso a la colonia
  - \* ofrecer a los niños y jóvenes de la comunidad la participación gratuita en la colonia
  - \* participar en las fiestas del pueblo o comunidad mediante puestos de información sobre las actividades de la organización, rifas, etc.
  - \* organizar fiestas, campeonatos, bailes, excursiones, etc. e invitar a los miembros de la comunidad
  - \* enviar a los sujetos de la colonia a realizar pequeñas compras en la comunidad

\* hacer un obsequio a los que han colaborado construido por los miembros de la colonia

Todo lo expuesto sobre las colonias de verano para sujetos discapacitados sólo llega a mostrar su eficacia si —como señalamos al principio— lo acompañamos de la intensidad de las experiencias y de las relaciones personales.

## Bibliografía

- AGUILERA, M. J. et al. (1990): *Evaluación del programa de integración escolar de alumnos con deficiencias*. CIDE, Madrid.
- ANIMACION Y PROMOCION DEL MEDIO (1991): *Tiempo libre y naturaleza. Manual del monitor*. Phentalón, Madrid.
- ASHMAN, A.F. (1990): *Estrategias cognitivas en educación especial*. Santillana, Madrid.
- BENEDET, M. J. (1991): *Procesos cognitivos en la deficiencia mental. Conceptos, evaluación y bases para la intervención*. Pirámide, Madrid.
- CARBALLO, R. (1991): "Introducción a la evaluación de programas de acción social". *Revista Complutense de Educación*, 2(1), 111-126.
- CASTILLA, A. y DIAZ, J.A.(eds.)(1988): *Ocio, trabajo y nuevas tecnologías*. Fundesco, Madrid.
- CHASTY, H. y FRIEL, J. (1991): *Children with special needs: assessment, law and practice caught in the act*. Jessica Kingsley, London.
- FISH, J. (1989): *What is special education?*. Milton Keynes, Philadelphia.
- GARCIA CARRASCO, J. (1988): "Agentes de educación formal, no formal e informal", en *Symposion Internacional de Filosofía de l'educació*, vol.I Ponències. Universitat Autònoma de Barcelona y Universitat de Barcelona, Barcelona., pp.129-155.
- GIL, F. (1986): "La educación para el ocio y su aplicación en los deficientes mentales". *Revista Española de Pedagogía*, 174 ,567-584.
- GIL, F. (1989): "Las relaciones padres-hijos. Juego, ocio y tiempo libre del niño discapacitado", en AA. VV. *La educación infantil cuna de la integración*. Marín Alvarez, Madrid, pp.67-78.
- GUERRERO, J.F. (1991): *Introducción a la investigación científica en educación especial*. Amarú, Salamanca.
- GUITART, R.M. (1990): *101 juegos: juegos no competitivos*. GRAO, Barcelona.
- HODAPP, R.M. et al. (ed.) (1990): *Issues in the developmental approach to mental retardation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- HOOVER, J.H. et al. (1992): "Development of a Leisure Satisfaction Scale for use with adolescents and adults with mental retardation: initial findings". *Education and Training in Mental Retardation*, 27(2), 153-160.

- HURSCH, D.E. y HOUSE, D. J. (1983): "Designing environments for handicapped person: the evaluation of a play unit". *Exceptional Education Quarterly*, 4, 54-66.
- I.A.S.S.M.D. (1991): *Temas clave en investigación del retraso mental*. Actas del 8º Congreso de la Asociación Internacional para el Estudio Científico de la Deficiencia Mental. SIIS, Madrid.
- JARDI, C. (1990): *1000 ejercicios y juegos con material alternativo*. Paidotribo, Barcelona.
- LEIF, J. (1991): *Tiempo libre y tiempo para uno mismo: un reto educativo y cultural*. Narcea, Madrid.
- MACGLOWN, D.J. (1990): *Developmental reflexive rehabilitation*. Taylor and Francis, New York.
- MARTINEZ NAVARRO, A. (1985): "El esculismo desde la perspectiva del tiempo libre". *Bordón*, 37 (259), 503-517.
- MERINO FERNANDEZ, J. V. (1982): "Orientaciones pedagógicas para la integración social de los deficientes mentales a través del tiempo libre". *Revista de Ciencias de la Educación*, 28 (112), 491-508.
- MORE, T. et al. (1992): *Cómo preparar y organizar unas colonias de verano*. Paidotribo, Barcelona.
- MURO, N. J. (1991): *El tiempo de libre disposición*. Castalia/MEC, Madrid.
- PUIG, J.M. y TRILLA, J. (1987): *La Pedagogía del ocio*. Laertes, Barcelona.
- RAMSEY, C. (1990): *Juegos adaptados para niños con necesidades especiales: estrategias para intensificar la comunicación y el aprendizaje*. INSERSO, Madrid.
- SUREDA, J. y COLOM, A.J. (1989): *Pedagogía ambiental*. CEAC, Barcelona.
- SCHWEERS, K. y LEVI, M. (1990): *The limits of rationality*. University of Chicago, Chicago.
- TOURINÑAN, J.M. (1984): "Análisis teórico del carácter "formal", "no formal" e "informal" de la educación. *Conceptos y Propuestas (1)*. *Papers d'educació*. NAU Llibres, Valencia, pp. 111-133.
- TRILLA, J. (1986): *La Educación informal*. PPU, Barcelona.
- TRILLA, J. y FERNANDEZ, M. (1989): "Ocio y tiempo libre en los alumnos/as con necesidades educativas especiales: factores psicológicos y sociales". Seminario del MEC sobre "El ocio y tiempo libre del alumno/a con necesidades educativas especiales", Madrid, 29 marzo-1 abril. Doc. Ciclo.
- WAGENSBERG, J. (1985): *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Tusquets, Barcelona.

## Resumen

Este trabajo analiza las colonias de verano como actividad educativa de ocio y tiempo libre en situaciones no formales. En la primera parte, el autor desarrolla algunas de las condiciones generales que facilitan la reali-

zación de unas colonias de verano como situación educativa. El resto del artículo concreta esas condiciones para sujetos de educación especial. Finalmente, se propone un sistema de recogida de información y de planificación de actividades adaptadas a esos sujetos. La idea principal es que las colonias de verano para sujetos mentalmente disminuidos son consideradas como un medio educativo adecuado debido a las especiales características del ocio y tiempo libre, cuyo principal problema estriba en llegar a formalizar en exceso el entorno del sujeto. Sin embargo, un ambiente altamente estructurado sigue siendo una condición necesaria para lograr un adecuado progreso cognitivo y afectivo.

### **Summary**

This paper discusses summer camps as non formal situations for leisure and free time educational activities. In the first part, the author presents some general conditions which establish summer camps as specific educational environments. The rest of the paper relates these conditions specifically to people with special educational needs and suggests modifications. Finally, a detailed program of activities adapted to these subjects is explained; criteria to create other programs are also indicated. The main idea is that the summer camps for mentally retarded are a good milieu to educate them due to special characteristics of leisure and free time. But the advantage of summer camps can become compromised when the educators formalize them too much. In spite of this danger, a highly structural environment should be maintained in order to achieve satisfactory cognitive and emotional progress.