

Psychosocial Intervention
Vol. 23, No. 2, 2014

Better Beginnings, Better Futures [a mejor comienzo, mejor futuro]: teoría, investigación y transferencia de conocimientos de una iniciativa comunitaria con niños y familias

S. Kathleen Worton, Rachel Caplan, Geoffrey Nelson, S. Mark Pancer, Colleen Loomis, Ray DeV. Peters, and Karen Hayward

Ésta es una versión traducida al español del original en inglés Better Beginnings, Better Futures: Theory, research, and knowledge transfer of a community-based initiative for children and families

Para referenciar, citar el original como: Worton, S. K., Caplan, R., Nelson, G., Pancer, S. M., Loomis, C., Peters, D. R. , and Hayward, K. (2014). Better Beginnings, Better Futures: Theory, research, and knowledge transfer of a community-based initiative for children and families. *Psychosocial Intervention*, 23, 135-143. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2014.02.001>

Resumen

Better Beginnings, Better Futures [a mejor comienzo, mejor futuro] es una iniciativa dirigida a la primera infancia para fomentar el desarrollo de la salud de niños y familias en comunidades económicamente desfavorecidas. El enfoque Better Beginnings es ecológico, holístico, impulsado por la comunidad, integrado en los servicios y el apoyo existentes en la comunidad y de acceso universal para niños de entre 4 y 8 años en aquellas comunidades a las que se ofrece. Esta iniciativa ilustra meridianamente el concepto de bienestar como justicia a través de su esfuerzo por crear unas condiciones sociales más justas y su relación tanto con la justicia procedimental como con la distributiva, los dos principios descritos por Prilleltensky (2012). Mediante la puesta en marcha de programas de apoyo a niños, padres, familias y comunidad como un todo, estas iniciativas pueden impulsar el desarrollo de los niños al crear la capacidad comunitaria para potenciar entornos saludables y positivos para los niños. Este trabajo presenta una descripción de la iniciativa Better Beginnings, Better Futures desde su arranque en 1990 hasta la actualidad, con la vista puesta en el análisis de las distintas maneras de traspasar los conocimientos surgidos de estas iniciativas a otras comunidades.

Palabras clave: Prevención, Desarrollo temprano del niño, Evaluación, Transferencia de conocimientos, Empírico

Better beginnings, better futures (a mejor comienzo, mejor futuro, en adelante Better Beginnings) es una iniciativa innovadora, impulsada por la comunidad, dirigida a la prevención primaria y la promoción de la salud mental y diseñada para fomentar el desarrollo de los niños pequeños y sus familias en comunidades económicamente desfavorecidas (Peters, 1994). Puesto en marcha por el Gobierno provincial de Ontario (Canadá) a finales de la década de 1980, Better Beginnings se aplicó como proyecto experimental demostrativo para niños de 4 a 8 años y sus familias en tres comunidades de Ontario. El proyecto contó inicialmente con la financiación de tres Ministerios provinciales (Educación, Sanidad y Servicios Sociales), y en la actualidad está subvencionado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. En sus comienzos, la iniciativa resolvió muchas de las limitaciones de otros programas dirigidos a la primera infancia, principalmente la falta de atención a la influencia que ejercen la familia y el contexto comunitario sobre el desarrollo del niño (Peters, Bradshaw et al., 2010). Un rasgo

distintivo de Better Beginnings es que involucra a los ciudadanos en la creación y puesta en práctica de programas que fomentan la capacidad de los niños, las familias y las comunidades. Con este planteamiento, el proyecto cumple tres objetivos fundamentales: a) impulsar el bienestar y el desarrollo saludable de los niños, b) prevenir problemas del desarrollo infantil y c) promover el desarrollo de la comunidad a fin de potenciar la capacidad de padres, familias y vecinos para fomentar el desarrollo saludable de los niños. Veinte años de investigación sobre Better Beginnings han puesto de manifiesto unos resultados positivos para los niños, las familias y las comunidades. En la actualidad, la iniciativa sigue ofreciendo programas valiosos. Los investigadores de Better Beginnings se encuentran en el proceso de transferir y difundir la información sobre la iniciativa en las comunidades de todo Canadá que estén interesadas en poner en práctica el proyecto en su jurisdicción o en elaborar iniciativas similares haciendo uso de los principios de Better Beginnings. El presente artículo tiene como objetivo proporcionar una visión general detallada de la iniciativa Better Beginnings, de la investigación llevada a cabo y de los resultados obtenidos hasta la fecha, así como de las distintas maneras en que se está difundiendo la información sobre estos estudios por todo Canadá. Todo ello se recoge en tres apartados: a) una descripción del marco teórico de Better Beginnings, b) un resumen de la investigación, que incluye el desarrollo del programa, los resultados y los costes y ahorros, y c) una presentación de las actividades divulgativas bilingües por todo Canadá.

Marco teórico de Better Beginnings, Better Futures.

Principios. La iniciativa Better Beginnings se basa en cuatro principios (Peters, Bradshaw et al., 2010). En primer lugar es *ecológica e integral* y no se centra en un único tipo de programas o en un solo campo de resultados, sino en varios programas y resultados. Cada sede está obligada a tener varios tipos diferentes de programas: programas dirigidos a los niños, programas para padres y familias y programas de desarrollo comunitario. Además, Better Beginnings dirige su atención hacia el niño en su conjunto, lo cual abarca su funcionamiento emocional, conductual, físico y cognitivo. En segundo lugar, se trata de un proyecto *impulsado por la comunidad*. La mayoría de los programas de prevención son elaborados y aplicados por investigadores y profesionales. La singularidad de Better Beginnings radica en el papel fundamental que desempeñan los ciudadanos en la gestión del proyecto y en la planificación y puesta en práctica de los programas. En tercer lugar, Better Beginnings está *integrada* con los servicios educativos, sanitarios, sociales y comunitarios existentes. La integración se facilita mediante la creación de alianzas con organizaciones de la comunidad. Por ejemplo, para integrar la iniciativa Better Beginnings con los programas educativos y de otra índole en un entorno accesible, a veces se utiliza a la escuela como núcleo, de modo que los programas y actividades se desarrollan dentro o cerca de un colegio del vecindario. En cuarto lugar, no es un proyecto dirigido a niños concretos en función de algún determinante de riesgo. Se trata más bien de programas de *disponibilidad universal* para todos los niños de 4 a 8 años que residen en una determinada zona geográfica y para sus familias.

En consonancia con el tema de este número especial, *Contribuciones de la psicología comunitaria al estudio de las desigualdades sociales, el bienestar y la justicia social*, Better Beginnings hace hincapié en la promoción del bienestar de los niños, las familias y las comunidades mediante la creación de unas condiciones sociales más justas. Prilleltensky (2012), en su artículo fundamental en el que analizaba el bienestar como justicia, distinguía entre dos importantes principios: la justicia procedimental (cómo se adoptan las decisiones relativas a la asignación de recursos) y la justicia distributiva (cómo se asignan los recursos sociales valiosos). Uno de los sellos distintivos de Better Beginnings, acorde con el principio de justicia procedimental, es que fomenta la opinión y el control de los ciudadanos mediante su participación en todas las facetas de la iniciativa. Recientemente se ha propuesto que la justicia distributiva es un principio fundamental para los programas de enseñanza y protección a la primera infancia (Schraad-Tischler, 2011). Los estudios han demostrado que tanto en los países desarrollados como en los países en vías de desarrollo, existe un gradiente en los resultados de los niños según la clase social: los niños de las familias con menos ingresos presentan más problemas en diferentes campos, mientras que los niños de familias con mayor renta tienen menos problemas (Schraad-Tischler, 2011; Siddiqui, Hertzman, Irwin y Hertzman, 2012; UNICEF, 2012). También se ha afirmado que para resolver el problema de la justicia distributiva e intentar equilibrar el gradiente de los resultados del desarrollo según la clase social se necesitan programas y recursos de acceso universal para los niños pequeños y sus

familias, y no solo programas dirigidos al escalón más bajo de la sociedad. Aunque Better Beginnings está dirigido a las comunidades desfavorecidas (de acuerdo con los datos del censo), todos los niños y las familias de la comunidad, con independencia de su situación socioeconómica, pueden acceder a sus programas. Por último, al igual que Better Beginnings, el análisis de Prilleltensky (2012) del bienestar como justicia adopta una perspectiva ecológica con varios niveles de análisis que van desde el individuo hasta la comunidad.

El modelo lógico. En la figura 1 se representa esquemáticamente el modelo lógico de la iniciativa Better Beginnings (Peters, Bradshaw et al., 2010). Este modelo consta de dos características destacables. La primera es que el modelo relaciona los principios de Better Beginnings (enfoque ecológico e integral, programas impulsados por la comunidad, integración con los servicios existentes y disponibilidad universal de los programas), sus programas (programas centrados en los niños, para padres y familias, y programas de desarrollo comunitario) y sus resultados en niños, padres, familias y comunidades con los objetivos de la iniciativa (promoción del bienestar infantil, prevención de problemas del desarrollo y fortalecimiento de los padres, las familias y las comunidades).

La segunda característica es que aunque las tres sedes del proyecto Better Beginnings están obligadas a ofrecer programas para niños, padres, familias y comunidades y todos los programas están diseñados para alcanzar los objetivos principales del proyecto, la combinación de programas y su dirección y puesta en práctica varían de una sede a otra. En cada sede, el personal del proyecto, los ciudadanos y los socios instauraron programas que habían sido concebidos para satisfacer las necesidades expresadas por los miembros de esa comunidad (Peters, Bradshaw et al., 2010). Algunos de estos programas son similares a los ofrecidos en otras sedes; otros son exclusivos. Aquí viene al caso la distinción hecha por Hawe, Shiell y Riley (2004) entre la forma y la función de las intervenciones comunitarias complejas. Según estos autores, las funciones o los principios básicos de los programas deben permanecer intactos en todas las sedes, pero la forma concreta que adoptan puede variar de una sede a otra para adaptarse a las condiciones locales. Así sucede en Better Beginnings.

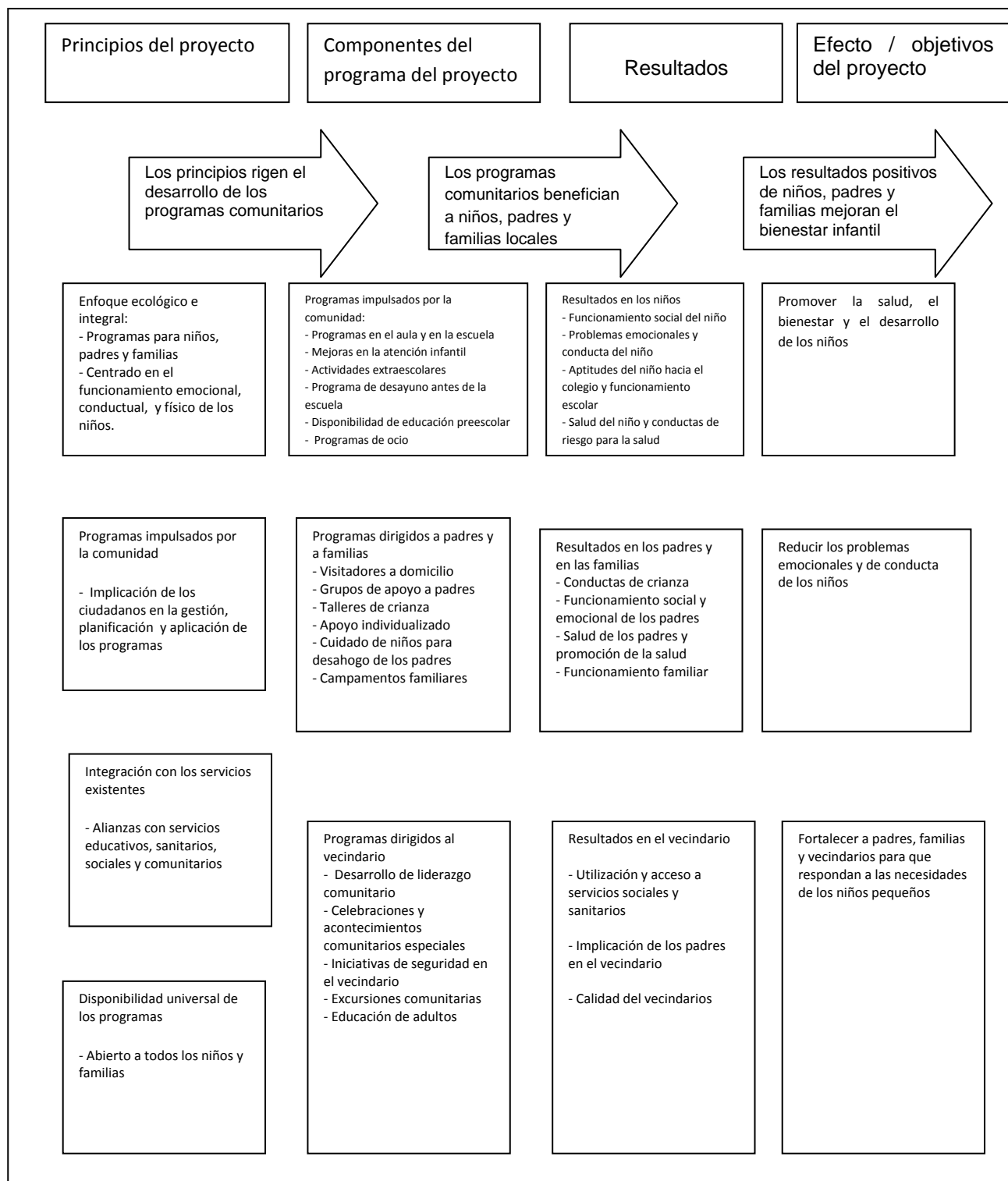


Figura 1. Modelo lógico de Better Beginnings, Better Futures.

Desarrollo y puesta en práctica

La iniciativa Better Beginnings se implantó y desplegó poco a poco. Los proyectos se financiaron a finales de 1990, y entre 1991 y 1993 hubo una fase de arranque o desarrollo que duró de 1,5 a 2 años. Lo siguiente fue una fase de puesta en práctica del programa, desde 1993 hasta 1997, durante la cual se elaboraron y aplicaron programas para niños, padres, familias y comunidades. Aunque Better Beginnings se concibió en un principio como un proyecto experimental demostrativo sin garantías de financiación en el futuro, en 1997, cerca del final de la fase de aplicación, el Primer Ministro de Ontario anunció que seguiría subvencionando a las sedes. Durante las fases de desarrollo y puesta en práctica del proyecto, este fue supervisado por personal del Estado de Ontario y por un comité público de 15 miembros. El período que va desde 1997 hasta la actualidad puede considerarse la fase de sostenibilidad, en la cual siguen funcionando los programas y se mantiene el seguimiento de los niños y las familias que formaron parte de la cohorte de investigación a fin de realizar un estudio longitudinal a medio y largo plazo. Además, se ha retirado la supervisión de la Administración central y de los primeros comités públicos.

Sedes del proyecto. Las tres sedes del proyecto, Cornwall, Highfield y Sudbury, se seleccionaron por su situación de desventaja socioeconómica, con rentas familiares por debajo de la media provincial, así como por la presencia de una coalición de ciudadanos y prestadores de servicios motivados para desarrollar un proyecto Better Beginnings. Cornwall es una ciudad de tamaño mediano situada en la zona oriental de Ontario, Highfield se encuentra en la parte noroccidental de Toronto conocida como Etobicoke, y Sudbury es la ciudad más grande de la parte central del norte de la provincia. La sede de Cornwall atiende a la gran comunidad francófona y tiene su base en cuatro escuelas de primaria. La sede de Highfield es una comunidad de gran diversidad étnica cuya población está compuesta en su mayoría por recién llegados a Canadá, procedentes sobre todo del sudeste asiático y el Caribe, así como por otros grupos de inmigrantes de todo el mundo. El proyecto de Highfield funciona fuera de un colegio de más de 1.000 estudiantes. El proyecto Better Beginnings de Sudbury tiene su base en un centro comunitario y atiende a cuatro colegios locales situados en dos vecindarios, con una variada población de familias y niños anglófonos, francófonos y aborígenes.

Estudio Better Beginnings, Better Futures

Para llevar a cabo el estudio del proyecto Better Beginnings se escogió una unidad de coordinación de investigación (UCI) mediante un proceso de solicitud competitiva. La UCI estaba formada por personal centralizado de apoyo e investigadores sobre el terreno que recopilaron, gestionaron y analizaron los datos de las sedes del proyecto. Además, todas las sedes estaban coordinadas con la UCI y disponían de un comité local de investigación que se reunió periódicamente (una vez al mes o más) entre 1991 y 1997. Una vez finalizada la fase demostrativa de la investigación, varios miembros de la UCI llevaron a cabo un estudio sobre la iniciativa. Un subgrupo de la UCI formó el grupo de investigación de Better Beginnings (pueden consultarse más detalles en la página de Internet bbb.ca). El estudio constó de tres categorías principales: investigación del desarrollo del proyecto y del modelo del programa (es decir, proceso y puesta en práctica), investigación de los resultados e investigación de los costes y ahorros. En este apartado se describe detenidamente cada categoría y se presentan los principales datos obtenidos en cada una de ellas.

Investigación del desarrollo del proyecto y del modelo del programa

Mediante la investigación del desarrollo del proyecto y del modelo de programa se intentó averiguar cuáles fueron los elementos fundamentales del modelo o enfoque de Better Beginnings y cómo se desarrollaron dichos elementos a lo largo del tiempo. Entre 1991 y 1997, durante las fases de desarrollo y puesta en práctica del proyecto, la UCI llevó a cabo un estudio etnográfico cualitativo para analizar los elementos esenciales del proceso de arranque y del modelo del programa de Better Beginnings. Utilizó métodos como la observación del participante, las entrevistas personales cualitativas, los grupos de discusión, la revisión de los documentos del programa y la inmersión de varios años en las sedes del proyecto para recopilar datos cualitativos y generar informes sobre temas tales como a) la coalición original y el proceso de desarrollo de la propuesta, b) el modelo del programa, c) la participación de los ciudadanos y d) la alianza con los prestadores de servicios. En 2004, la UCI volvió a las sedes

de Better Beginnings, esta vez para analizar la sostenibilidad del proyecto. Se entrevistó a un total de 100 personas de las tres sedes en las que se centra el presente artículo. El equipo empleó métodos cualitativos para investigar los cambios que se habían producido en el modelo de programa, la participación de los ciudadanos y las alianzas desde el final de la fase de demostración (Nelson et al., 2005).

Desarrollo del proyecto. Más de 50 comunidades de Ontario solicitaron ser sede de Better Beginnings. Se escogieron cinco sedes de niños pequeños (desde el nacimiento hasta los 3,5 años) y tres de niños mayores (de 4 a 8 años). En este artículo se dirige la atención a las sedes de niños mayores (llamadas cohortes para los fines del estudio). Para determinar la eficacia del proceso de desarrollo del proyecto, Sylvestre, Pancer, Brophy y Cameron (1994) investigaron el procedimiento de planificación y propuesta en cada una de las sedes. Observaron que los estrictos plazos de la planificación eran difíciles de cumplir pero también estimulaban a las comunidades a organizarse rápidamente y a avanzar en la creación de una estructura organizativa y de programas de planificación para Better Beginnings. Las partes implicadas de la comunidad también expresaron sus dudas sobre el grupo de edad de los niños que podrían participar en el programa. El Gobierno y las sedes lograron ponerse de acuerdo sobre este punto al permitirse que los proyectos dedicaran parte de sus recursos económicos a niños que quedaban fuera del margen de edad exigido. Por último, la participación de los ciudadanos con bajos ingresos en la planificación fue escasa; muchos de ellos se sintieron intimidados por los profesionales. Este problema disminuyó con el tiempo, como se comenta más adelante en este apartado en la descripción sobre la participación de los ciudadanos.

Modelo del programa. Como ya se ha señalado, los programas de Better Beginnings están enfocados hacia la prevención, no hacia el tratamiento; se basan en las cualidades y no en las carencias; su disponibilidad es universal para todos los niños de 4 a 8 años de una comunidad geográfica y sus familias; son ecológicos e integrales, en lugar de centrarse en un solo campo; están disponibles durante 5 años, desde los 4 hasta los 8 años de edad; se integran con los programas existentes; y se tiene muy en cuenta la opinión de los ciudadanos locales, incluidos los padres, a la hora de decidir qué programas se ofrecerán en la comunidad. Pancer, Cornfield y Amio (1999) recurrieron a las notas de campo y las entrevistas realizadas en las sedes de Better Beginnings para determinar en qué grado se habían incorporado el modelo y los principios del proyecto a los programas y actividades de las sedes. Durante la fase de puesta en práctica, cada sede tuvo un promedio de 16 programas diferentes, con un intervalo de 12 a 19 programas por sede (Pancer et al., 1999). Había, por ejemplo, programas dirigidos a los niños (disponibilidad de guarderías en verano, comedores escolares, ayuda académica y aprendizaje de habilidades sociales, entre otros), programas para padres y familias (por ejemplo, visitas domiciliarias, programas de recursos familiares, inglés como segundo idioma, actividades de ocio y viajes familiares, talleres de crianza y grupos de apoyo) y programas de desarrollo comunitario (como los programas pre y postescolares, de promoción de liderazgo del adulto, los jardines comunitarios, las iniciativas de seguridad local y actividades y celebraciones comunitarias). En todas las sedes, Pancer et al. (1999) observaron que los programas constaban de los elementos siguientes: un alto grado de implicación comunitaria (participación activa de los ciudadanos en el desarrollo y la distribución de los programas), un enfoque integral y ecológico (de apoyo a los niños y las familias y promoción del desarrollo comunitario), atención dirigida a las cualidades de las familias y la comunidad (por ejemplo, construir sobre las habilidades existentes y fomentar el liderazgo comunitario) y colaboración continua mediante alianzas comunitarias (como la implicación de diversas partes interesadas en el proceso de toma de decisiones).

Además, los programas se enfrentaban a numerosos retos, como la escasez de recursos, los diferentes tipos de trabajo y los problemas etnoculturales. Aunque los programas tendían a cambiar a lo largo del tiempo, seguían cumpliendo los principios fundamentales señalados en el modelo de Better Beginnings.

Participación de los ciudadanos. Además de participar en los programas y actividades de las sedes de Better Beginnings, los miembros de la comunidad desempeñan diversas funciones remuneradas o voluntarias que tienen que ver con la aplicación del programa, la gestión del proyecto, el asesoramiento y las relaciones públicas, el compromiso de la comunidad y la investigación. La mayor parte del personal de dos de las sedes procedía de la comunidad local, y en las tres sedes había un gran número de ciudadanos voluntarios. Pancer y Cameron (1994) investigaron las consecuencias de la participación de los ciudadanos en las sedes del proyecto y observaron que favoreció que estos sintieran el proyecto y los programas como propios, generó beneficios personales como la adquisición de habilidades y amistades, hizo que los

programas satisficieran mejor las necesidades de la comunidad, concienció a los prestadores de servicios sobre la forma de trabajar con los vecinos de una manera más igualitaria y reforzó el prestigio del programa en la comunidad, ya que los ciudadanos actuaban como embajadores de Better Beginnings. Cameron, Peirson y Pancer (1994) describieron los factores que facilitaban o inhibían la participación de los ciudadanos en las sedes del proyecto. Entre las dificultades estaban las barreras culturales e idiomáticas, el temor de los ciudadanos a trabajar con algunos profesionales (como los trabajadores dedicados al bienestar infantil), la formalidad y el horario de las reuniones, los desequilibrios de poder entre ciudadanos y profesionales y los problemas de transporte y del cuidado de los hijos.

Para vencer los obstáculos a la participación de los ciudadanos se emplearon varias estrategias. Por un lado, el Gobierno exigió que la participación de los ciudadanos en los comités directivos de los proyectos y otros comités fuera del 51%, lo cual ayudaría a equilibrar el poder entre los vecinos de la comunidad y los profesionales. Además, las tres sedes dispusieron de un coordinador de desarrollo comunitario cuya misión era potenciar las habilidades de los ciudadanos y fomentar su implicación y liderazgo en el proyecto. Por último, el personal intentó crear un ambiente acogedor para los ciudadanos haciendo que las reuniones fueran informales, llevando comida a las reuniones, organizando lo necesario para el transporte y cuidado de los niños, programando las reuniones a horas adecuadas para los ciudadanos e intentando no utilizar términos especializados o un lenguaje inaccesible. El grado de participación de los ciudadanos a lo largo del tiempo fue alto en dos de las sedes del proyecto y aceptable en la tercera (Nelson et al., 2005). Es interesante señalar que la participación ciudadana se mantuvo también gracias a la participación, en una amplia gama de actividades en su comunidad, de jóvenes que habían estado implicados en programas de Better Beginnings cuando eran pequeños (Janzen, Pancer, Nelson, Loomis y Hasford, 2010).

Alianzas. Los servicios “armonizadores y unificadores” y los servicios “continuos” son eslóganes que captan la ambición del proyecto de integrar los programas de Better Beginnings con los programas existentes (Cameron, Vanderwoerd y Peters, 1995). Esta integración es más evidente en la transformación de los colegios se asociaron a Better Beginnings porque se convirtieron en el núcleo central de una amplia gama de servicios. El personal y los voluntarios del proyecto actúan como asistentes de educación y enriquecimiento educativo en las aulas del colegio, como encargados de nutrición que proporcionan tentempiés y programas de desayuno y comida, como asesores en programas escolares de habilidades sociales y de otras muchas maneras. Los niños y padres no distinguen fácilmente entre el colegio y el proyecto, sino que lo ven como un despliegue continuo de servicios ofrecidos por la escuela que resulta más acogedor y abierto a los miembros de la comunidad. En un colegio se proporciona incluso una sala comunitaria dedicada exclusivamente al proyecto y a los miembros de la comunidad.

Aparte de los colegios, se han unido a las sedes de Better Beginnings otras muchas organizaciones, como oficinas de bienestar infantil, agencias de salud mental infantil, centros de salud, la sanidad pública, programas de vivienda, organizaciones de los aborígenes y asociaciones vecinales. Better Beginnings ha colaborado con estos socios para proporcionar programas conjuntamente, planificar programas nuevos, llevar a cabo estudios y evaluaciones y compartir recursos y experiencias. El fomento de las alianzas con otros prestadores de servicios ha facilitado la integración y reducido la duplicación de los servicios y ha dado lugar a una mayor programación, mayor visibilidad de los convenios en la comunidad, mayor grado de colaboración entre los socios, nuevos programas y una visión común de la prevención, el desarrollo comunitario y la participación ciudadana. La importancia dada a las alianzas, al establecimiento de coaliciones y al desarrollo de la capacidad comunitaria sigue siendo una de las características esenciales de las sedes de Better Beginnings (Nelson et al., 2005).

Sostenibilidad. Una vez finalizada la fase de demostración en 1997, las sedes de Better Beginnings siguieron ofreciendo programas acordes con el modelo del proyecto. Aunque con el tiempo se han realizado algunos cambios organizativos, las sedes siguen implicando de manera importante a los miembros de la comunidad y mantienen la visión y los principios del modelo de Better Beginnings. Las sedes continúan estableciendo alianzas entre los ciudadanos y los prestadores de servicios e implicándoles en la aplicación del programa. En algunos casos, las comunidades han buscado financiación complementaria para potenciar determinados programas o han creado programas para niños de otros grupos de edad (Nelson et al., 2005).

Investigación de los resultados

El objetivo de la investigación de los resultados era determinar si el modelo Better Beginnings era eficaz. Veinte años de investigación por parte de la UCI y sometida a revisión

externa han arrojado pruebas de numerosos resultados positivos en los niños, las familias y la comunidad. Se han recopilado datos longitudinales sobre los niños, los padres, las familias y los vecinos mediante métodos cuantitativos y cualitativos. En este apartado se describen los métodos e instrumentos que se emplearon. Finalmente, se comentan los resultados favorables que han presentado hasta la fecha los niños, las familias y las comunidades como consecuencia de la iniciativa Better Beginnings.

Diseño de la investigación cuantitativa. El estudio cuantitativo de la iniciativa Better Beginnings se llevó a cabo mediante un diseño longitudinal comparativo y cuasiexperimental. Se equiparó a las tres sedes de intervención del proyecto (Cornwall, Highfield y Sudbury) con dos vecindarios de características sociodemográficas similares (Ottawa-Vanier y Etobicoke) que sirvieron como sedes de comparación. Los resultados de los grupos de intervención y de comparación se evaluaron longitudinalmente, recopilándose los datos en los cursos equivalentes a 3º y 6º de primaria, 3º de secundaria y 2º de bachillerato. La evaluación de los resultados se llevó a cabo en las tres sedes de Better Beginnings (patrones intersede) y entre cada sede y su comunidad de comparación (patrones intrasede) (Pancer, Nelson, Hasford y Loomis, 2012; Peters, Bradshaw et al., 2010).

Muestra. Los niños y familias de las sedes de intervención ($n = 601$) y de comparación ($n = 358$) se reclutaron por medio de las escuelas locales, con un total de 959 familias. Las del grupo de intervención se reclutaron en dos momentos diferentes. Primero se reclutó la *cohorte principal*, formada por niños nacidos en 1989 que se inscribieron entre educación preescolar (4 años) y 3º de primaria. Una segunda cohorte, denominada *cohorte de seguimiento*, constó de niños nacidos en 1990 que se inscribieron más tarde, cuando estaban en 3º de primaria. Para equiparar las cohortes se siguió un proceso polifásico. Dado que era imposible equipararlas a la perfección, las diferencias entre cohortes se controlaron mediante covariables tales como el año de nacimiento del niño, el estado civil de los padres, el número de hermanos y los ingresos familiares. No se observaron diferencias significativas en las variables entre las cohortes principal y de seguimiento, lo cual permitió realizar un análisis combinado en el grupo de intervención. Los integrantes del grupo de comparación se reclutaron en un solo punto temporal, entre preescolar y 2º de primaria (Pancer et al., 2012; Peters, Bradshaw et al., 2010).

Recogida de datos. Los datos de los grupos de intervención y de comparación se recopilaron en los cursos equivalentes a 3º de primaria (1997/1998), 6º de primaria (2000/2001), 3º de secundaria (2003/2004) y 2º de bachillerato (2006/2007). La investigación cuantitativa se basó en entrevistas y cuestionarios rellenados por los jóvenes o por sus padres y profesores. Los miembros de la comunidad participaron en el diseño del estudio y la recogida de los datos; por ejemplo, algunos formaron parte del comité directivo de la investigación y otros recibieron formación y llevaron a cabo las entrevistas.

Tasa de abandonos. Se consideró que se había producido un abandono cuando los investigadores no conseguían datos de una familia durante un determinado período de recopilación de datos. De un total de 959 familias, se recogieron datos de 845 en 3º de primaria y de 757 en 6º de primaria (Peters, Bradshaw et al., 2010). En 3º de secundaria, 11 años después de la primera recogida de datos, la tasa de abandonos fue del 29,2%, obteniéndose datos de 679 familias del total de 959 (Peters, Bradshaw et al., 2010). Durante el último período de recogida de datos, los jóvenes tenían 18 o 19 años (2º de bachillerato); la tasa de abandonos fue del 34,7% y se recogieron datos de 626 de las 959 familias originales. Se incluyeron 410 padres y niños en el estudio de las sedes de intervención y 225 padres y niños en las sedes de comparación (Pancer et al., 2012). En otros estudios longitudinales se han descrito tasas de abandono similares, como las observadas en más de la mitad de los programas de un metaanálisis de 34 programas de prevención preescolar (Nelson, Westhues y MacLeod, 2003).

Instrumentos de valoración. Los instrumentos empleados para recopilar los datos de los niños en los cursos equivalentes a 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria valoraban los resultados en campos tales como el funcionamiento social, los problemas emocionales y de conducta, el funcionamiento escolar, los logros académicos, el uso de recursos de educación especial, la salud física y la alimentación y las conductas de riesgo para la salud. Los instrumentos para determinar los resultados de los padres y las familias valoraban el funcionamiento social y emocional, la crianza de los hijos, el estrés familiar, la salud física y las conductas de riesgo para la salud. Por último, los instrumentos para analizar los resultados de la comunidad valoraban las actividades sociales de los padres, las actividades de los padres en el vecindario, el sentimiento de los padres de implicación en la comunidad, la satisfacción con el vecindario y la utilización de los servicios sanitarios y sociales (Peters, Bradshaw et al.,

2010). Según lo determinado en otros estudios y en la propia investigación de Better Beginnings, todos los instrumentos empleados (como la Encuesta longitudinal nacional sobre niños y jóvenes, de Statistics Canada, o la escala de funcionamiento general del Instrumento de evaluación familiar [*Family Assessment Device*, FAD]) tenían buenas propiedades psicométricas (fiabilidad, validez).

En el curso equivalente a 2º de bachillerato se evaluaron, tanto en los jóvenes y padres que aún residían en las sedes del proyecto como en los jóvenes y padres de la sede de comparación, el estado de salud (salud general, enfermedades crónicas, peso, ejercicio y uso de fármacos bajo prescripción médica), las conductas de riesgo para la salud (como el consumo de alcohol y de tabaco), el funcionamiento social y emocional (por ejemplo, apoyo social, depresión y satisfacción conyugal) la implicación en procesos penales. Se pidió a los padres que rellenaran un cuestionario en el que se evaluaban el funcionamiento y el estrés familiar (por ejemplo, acontecimientos vitales estresantes, dificultades económicas y funcionamiento familiar). Además, padres y jóvenes aportaron información sobre su implicación en la comunidad y sus impresiones sobre esta (por ejemplo, satisfacción con el vecindario y anomalías percibidas en este) (Pancer et al., 2012).

Diseño de la investigación cualitativa. Otra parte de la investigación de seguimiento realizada en el curso equivalente a 2º de bachillerato constó de varios estudios que usaban un enfoque narrativo para analizar más detenidamente y conocer mejor las consecuencias a largo plazo que tuvo Better Beginnings en los participantes. Mediante un formato de entrevista, se pidió a los jóvenes de las sedes del proyecto y de comparación que hablaran de sus experiencias de participación en la comunidad (incluidos los de Better Beginnings, si procedía) y que describiesen los factores que influyeron en esa participación. Para comparar los relatos vitales de los jóvenes de las sedes de Better Beginnings con los obtenidos en las sedes de comparación se cuantificaron aspectos de la participación en dimensiones y se utilizó un diseño cuasiexperimental. También se preguntó a los jóvenes por los momentos decisivos de su vida (Nelson et al., 2012), la generatividad (Love, Nelson, Pancer, Loomis y Hasford, 2013) y el sentimiento de comunidad y la implicación en esta (Hasford, Loomis, Nelson y Pancer, 2013).

Resultados en los niños, las familias y las comunidades

Better Beginnings ha originado numerosos efectos positivos en los niños, las familias y las comunidades. En este apartado se proporciona una visión general de muchos de los resultados importantes que se han identificado en las tres sedes del proyecto. Los resultados intrasede y otra información sobre los instrumentos empleados y los análisis estadísticos realizados para los resultados obtenidos en los cursos 3º de primaria y 3º de secundaria se recogen en Peters, Bradshaw et al. (2010). En Peters, Nelson et al. (2010) se ofrece más información sobre los resultados de 2º de bachillerato.

Resultados en los niños. A medida que los niños de las sedes de Better Beginnings pasaron por los cursos 3º y 6º de primaria y 3º de secundaria, los investigadores observaron resultados positivos tales como una disminución de los problemas de conducta y un aumento del rendimiento escolar. En 6º de primaria y 3º de secundaria, los jóvenes también presentaron una mejoría del funcionamiento social (Peters, Bradshaw et al., 2010). Aunque también se observaron algunos resultados negativos (por ejemplo, aumento de las agresiones físicas y peor salud física), los patrones en las tres sedes indicaban que, en los dominios valorados, el número de resultados positivos superaba al número de resultados negativos (por ejemplo, en tercero de secundaria, los resultados fueron positivos en nueve dominios y negativos en tres) (Peters, Bradshaw et al., 2010).

En 2º de bachillerato, el porcentaje de jóvenes que hacía ejercicio con frecuencia era mayor en las sedes de Better Beginnings que en las de comparación (81% y 72%, respectivamente). Las notas medias de los jóvenes eran más altas (nota media de 75% y 73%), y el porcentaje de jóvenes que usaban servicios de educación especial durante el instituto era menor que en las sedes de comparación (15% y 23%). Además, había menos jóvenes de Better Beginnings implicados en conductas delictivas que en las sedes de comparación (29% y 40%, respectivamente), lo cual se atribuía a que los primeros tenían una relación más estrecha con sus padres, sus compañeros y otros adultos de la comunidad, además de estar más comprometidos con el vecindario (Peters, Nelson et al., 2010).

Según el análisis de los relatos vitales de los jóvenes en 2º de bachillerato de las sedes de Better Beginnings y de las sedes de comparación, los primeros referían un mayor grado de participación en los programas de su comunidad y mayores efectos positivos de dicha

participación en su vida. Los jóvenes identificaron numerosas características de la comunidad que motivaban y facilitaban su participación, como el hecho de estar implicados en una serie de actividades estructuradas y variadas y de disponer de apoyos y relaciones sociales. Por otra parte, los jóvenes que estaban comprometidos con su comunidad mostraron mayor reflexividad acerca de su implicación, lo cual abarcaba el conocimiento de los valores personales y de la manera en que las amistades determinan quién eres, el recuerdo de los aprendizajes que influyen en sus decisiones y la capacidad de imaginar nuevas oportunidades y de reparar en la relación existente entre sus propias historias y las de los demás. Por último, los jóvenes eran capaces de expresar consecuencias concretas que la implicación en la comunidad había tenido en su vida, tales como la manera en que había influido en quiénes eran (por ejemplo, la personalidad, las relaciones, las habilidades, la forma física y el aspecto) y qué aportan ellos a la comunidad (participación en el futuro, hacer algo por los demás y entablar conductas de liderazgo) (Janzen et al., 2010).

Love et al. (2013) evaluaron los efectos a largo plazo de Better Beginnings sobre un constructo psicológico denominado *generatividad*. La generatividad es un resultado positivo de salud mental que conduce al compromiso de cuidar de las generaciones futuras; suele tener lugar en la mediana edad (Erikson, 1950). Se observaron diferencias entre los jóvenes de Better Beginnings y los de las sedes de comparación, con una puntuación en generatividad significativamente más alta en los primeros. Nelson et al. (2012) investigaron la influencia a largo plazo ejercida por Better Beginnings sobre los relatos de los jóvenes acerca de determinados momentos decisivos de su vida. Hubo diferencias importantes entre la juventud de Better Beginnings y la de comparación en lo referente a las historias de los momentos decisivos. Los primeros estaban más avanzados en su desarrollo y ofrecían relatos coherentes. Además, expresaban mayor crecimiento personal, extraían más enseñanzas y percepciones de sus episodios vitales, describían una transformación afectiva más firme (reinterpretación de las experiencias o episodios adversos en forma de percepciones positivas o crecimiento) y era más frecuente que sus historias tuvieran un desenlace positivo. Estas características guardaban una relación significativa con la autoestima de los jóvenes y con su implicación en la comunidad (ambas determinadas mediante escalas normalizadas de valoración del bienestar).

Resultados en los padres y las familias. En los padres y las familias, los resultados positivos aparecieron cuando los niños que participaban en las sedes de Better Beginnings llegaron a 6º de primaria. En este punto, los padres manifestaron mayor sensación de apoyo social y una mejora del funcionamiento familiar. Más adelante, cuando los jóvenes llegaron a 3º de secundaria, los padres presentaron mayor satisfacción conyugal (Peters, Bradshaw et al., 2010). En 2º de bachillerato se observó que el consumo de alcohol de los padres era menor que en las sedes de comparación y que había menos fumadores en la casa. Además, el porcentaje de padres con depresión clínica en las sedes de Better Beginnings era significativamente menor que en las sedes de comparación (18% y 27%, respectivamente) (Pancer et al., 2012; Peters, Nelson et al., 2010).

Resultados en las comunidades. Ya en 3º de primaria, las familias de las sedes de Better Beginnings mostraron mayor implicación en las actividades del vecindario y utilizaban más a menudo los servicios sanitarios y sociales de la comunidad que las familias de las sedes de comparación. Cuando los niños llegaron a 6º, las familias presentaron mayor sensación de participación en la comunidad, mayor satisfacción con el vecindario y un uso continuo de los servicios sanitarios y sociales. En 3º de secundaria se siguió observando un mayor grado de satisfacción con el vecindario (Peters, Bradshaw et al., 2010). En 2º de bachillerato, la sensación de implicación en la comunidad seguía siendo notablemente superior en los padres de las sedes Better Beginnings, que además tenían un sentimiento de cohesión vecinal más fuerte que los padres de las sedes de comparación. Los jóvenes de las sedes de Better Beginnings consideraban que su vecindario era más seguro y menos anómalo (en cuanto a delitos, violencia y consumo de drogas) que los de las sedes de comparación (Pancer et al., 2012; Peters, Nelson et al., 2010). También expresaban más apego y mayor conexión emocional con su vecindario y describían su comunidad más detalladamente (Hasford et al., 2013).

Análisis moderador. El análisis moderador se llevó a cabo para determinar si los resultados identificados en los niños y las familias aparecían únicamente en subgrupos concretos de la comunidad. En 6º de primaria y 3º de secundaria, los investigadores analizaron el efecto de cinco posibles variables moderadoras (educación de los padres, ingresos familiares mensuales, índice de alto riesgo, sexo del niño y familia monoparental) sobre las variables de los resultados. A partir de este análisis se determinó que no había pruebas de que los programas

de Better Beginnings fueran más eficaces en determinados subgrupos de niños o familias (Peters, Bradshaw et al., 2010).

Investigación de los costes y ahorros

Además de evaluar los resultados, la UCI llevó a cabo un análisis económico para determinar si Better Beginnings es un proyecto asequible. El carácter prolongado del estudio de los resultados dio la oportunidad de investigar si los beneficios del proyecto justifican el coste económico de la iniciativa y comprobar si esta constituye un uso eficaz de los recursos públicos. Better Beginnings fue el primer programa de la primera infancia en Canadá en el que se efectuó un análisis económico (Peters, Bradshaw et al., 2010). En Estados Unidos se han realizado algunos análisis ilustrativos de programas para la primera infancia (como el programa CPC de Chicago; Reynolds, Temple, Robertson y Mann, 2002) que han demostrado que pueden ser una inversión pública rentable (Peters, Bradshaw et al., 2010).

Análisis económico. Para los análisis económicos, la UCI utilizó un enfoque de costes y ahorros (Karoly et al., 1998) en lugar del planteamiento clásico de costes y beneficios. En el primer caso se analizan los costes y los ahorros desde la perspectiva de la Administración y los contribuyentes. En Canadá, las Administraciones provinciales financian los servicios de apoyo social y educativo para los niños y las familias, de modo que la disminución de la necesidad de servicios de apoyo social y educativo para las familias se traduce en una disminución del gasto público. Los costes y ahorros de la Administración se calcularon comparando el uso de servicios de financiación pública entre las familias del programa Better Beginnings y las familias de las comunidades de comparación. Los ahorros se rebajaron un 3%, lo habitual en los análisis de políticas para que la estimación sea conservadora (Karoly et al., 1998; Peters, Bradshaw et al., 2010).

Cálculo de los costes del programa. Los costes de Better Beginnings abarcan los gastos principales, como los salarios y subsidios, el material educativo y de ocio, los gastos de las instalaciones y otros gastos menores necesarios para la puesta en práctica del programa (como los tentempiés). Es preciso señalar que en la iniciativa Better Beginnings hubo una importante participación de voluntarios, lo cual redujo el gasto total (Peters, Bradshaw et al., 2010). Peters et al. (2000) calcularon que el tiempo de voluntariado dedicado por los miembros de la comunidad en las tres sedes de Better Beginnings habría sumado en horas remuneradas un total de 175.000 dólares. El tiempo dedicado se considera como una "contribución en especie", por lo que no se incluye en los gastos totales que se indican a continuación.

En 2006, el coste medio de Better Beginnings por familia y año rondaba los 748 dólares, con un total de 2.964 dólares por familia durante el período de cuatro años en el que se ofreció el programa (desde educación preescolar hasta 2º de bachillerato) (Peters, Nelson et al., 2010).

Cálculo del ahorro público. El ahorro para la Administración se calculó a partir de 12 parámetros que pueden monetizarse y consistentes en los gastos en servicios de financiación pública, como la asistencia sanitaria, la educación especial, el sistema de justicia penal y los programas de bienestar social y de ayuda a discapacitados. Para valorar la utilización de estos servicios, la UCI reunió la información aportada por las familias y los profesores de los cursos equivalentes a 1º, 2º, 3º y 6º de primaria, 3º de secundaria y 2º de bachillerato. En los dos últimos cursos también se tuvo en cuenta la información proporcionada por los jóvenes sobre el uso de los servicios por parte de las familias. Las comparaciones entre la utilización de servicios por parte de las familias de las sedes de Better Beginnings y de las sedes de comparación permitió a los investigadores calcular el ahorro en forma de disminución del uso de servicios. En resumen, el valor económico de la iniciativa Better Beginnings se determinó restando al ahorro calculado (es decir, la disminución del uso de servicios) el gasto que suponía ofrecer el programa (Peters, Bradshaw et al., 2010; Peters, Nelson et al., 2010).

Ahorros en 2º de bachillerato. Según el análisis económico, el ahorro se debió principalmente a una disminución del uso de apoyos de educación especial por parte de las familias de las sedes de Better Beginnings, pero también a una reducción de la necesidad de asistencia social y de programas de ayuda para discapacitados. En la categoría de servicios sanitarios, se observó un ahorro en los servicios que trataban la obesidad, pero aumentó el gasto en servicios tales como visitas al médico y tratamiento de lesiones. En el ámbito de la educación se detectaron ahorros relacionados con los servicios de educación especial y la repetición de curso, y el ahorro en los servicios sociales correspondió a campos como el bienestar social y el programa de Ontario de apoyo a los discapacitados. Expresadas en dólares, estas diferencias en el uso de servicios se traducen en un ahorro público de 7.560 dólares por familia. Si se resta el gasto directo de Better Beginnings por familia (2.991 dólares),

el ahorro neto para la Administración supone un total de 4.596 dólares por cada familia participante en el programa cuando el niño llega a 2º de bachillerato (Peters, Nelson et al., 2010). Expresado como cociente entre costes y beneficios, este valor indica una rentabilidad de 2,50 dólares por cada dólar invertido (Hayward, Loomis, Nelson, Pancer y Peters, 2011).

Conclusiones del análisis económico. El ahorro puesto de manifiesto mediante los análisis económicos es particularmente importante por dos motivos. En primer lugar, en otros programas para la primera infancia se han detectado ahorros cuando los participantes llegan a la adolescencia tardía o la edad adulta, pero la rentabilidad de la inversión en Better Beginnings se observa más precozmente, en 3º de secundaria y 2º de bachillerato, lo cual es muy alentador (Peters, Bradshaw et al., 2010). En segundo lugar, los ahorros calculados son una estimación conservadora porque no incluyen otros resultados sociales valiosos que no se pueden monetizar (como el aumento de la conducta prosocial) ni los ahorros previstos para el futuro. Como primer análisis económico de un programa canadiense para la primera infancia, los resultados indican que la inversión en programas que fortalecen a las comunidades y promueven la salud mental y el desarrollo saludable de los niños es considerablemente útil (Peters, Bradshaw et al., 2010).

Transferencia pancanadiense de los conocimientos de Better Beginnings, Better Futures

Después de 20 años de investigación que han demostrado que se trata de una iniciativa satisfactoria y rentable, el grupo de investigación de Better Beginnings se encuentra ahora inmerso en actividades para transmitir sus conocimientos por todo Canadá y compartir el proyecto con las comunidades que estén interesadas en desarrollar sus propias iniciativas locales para la primera infancia.

La difusión de una iniciativa como Better Beginnings plantea un reto singular porque no se trata de un simple programa o servicio. Dado que consta de numerosos programas desarrollados por cada una de las sedes del proyecto, es mejor considerarla como “una iniciativa para movilizar a los vecindarios desfavorecidos en pro del desarrollo precoz del niño y la prevención” (Peters, Bradshaw et al., 2010, pág. 21). Así pues, para transmitir los conocimientos de Better Beginnings se necesita una estrategia que ponga en contacto a los investigadores con los miembros de la comunidad interesada y permita interacciones significativas. Estas interacciones son imprescindibles para que los miembros de la comunidad conozcan a fondo la iniciativa y para que los investigadores aprendan lo suficiente sobre el contexto de la comunidad a fin de colaborar con ella en la adopción de los principios del proyecto. Con este objetivo, el grupo de investigación de Better Beginnings se ha inspirado en los modelos interactivos de transferencia de conocimientos y ha elaborado un plan bilingüe de divulgación pancanadiense que se acompaña de una evaluación del efecto de las actividades de transferencia de conocimientos.

Transferencia interactiva de conocimientos

En el terreno de los programas prevención, los modelos tradicionales de transferencia del conocimiento impulsados por expertos están siendo sustituidos por modelos más interactivos en vista de que la adopción de tales programas comunitarios suele ser mínima y efímera (Leadbeater, 2010). Los modelos interactivos de transferencia de conocimientos hacen hincapié en la colaboración y comunicación entre investigadores y comunidades (Blake y Ottoson, 2009). Para implicar eficazmente a las comunidades, el grupo de investigación ha basado las actividades de transferencia de conocimientos en el marco de los sistemas interactivos para la divulgación y puesta en práctica, un modelo innovador de transferencia de conocimientos elaborado por Wandersman et al. (2008) en el que investigadores y comunidades interaccionan para compartir información con el fin de satisfacer las diversas y variadas necesidades de la comunidad.

Estrategias para implicar a las comunidades. Inspirándose en el marco de sistemas interactivos, el grupo de investigación aplica cuatro estrategias para implicar a las comunidades y a las autoridades públicas en el aprendizaje de Better Beginnings: a) información, b) educación, c) establecimiento de contacto y d) asesoramiento. La *información* es una estrategia que consiste en identificar organizaciones locales y nacionales a las que pueda ser útil recibir información sobre Better Beginnings y avisarles de los talleres y recursos disponibles para explicar el proyecto y sus resultados. El propósito es dar a conocer las actividades de transferencia de conocimientos de Better Beginnings. La *educación* implica la participación activa de las comunidades en las presentaciones y debates de Better Beginnings. Esta

estrategia consiste en elaborar material informativo en papel o en formato digital para dar a conocer el programa, así como realizar talleres presenciales por todo Canadá. El *establecimiento de contacto* consiste en entablar relaciones entre las comunidades interesadas y las sedes de Better Beginnings ya existentes. Los miembros del grupo de investigación buscan poner en contacto a los miembros de la comunidad o las autoridades públicas que estén interesados con los representantes de las sedes existentes, a fin de potenciar la capacidad de las nuevas comunidades de adoptar la iniciativa Better Beginnings en su propio contexto. El *asesoramiento* por parte de los miembros del grupo de investigación está íntimamente relacionado con el sistema de apoyo a la prevención que se ilustra en el marco de los sistemas interactivos (Wandersman et al., 2008) y consiste en proporcionar a los interesados en instaurar la iniciativa Better Beginnings en su comunidad ayuda técnica y orientación personalizadas.

Material informativo. Un elemento fundamental para el éxito de la transferencia de conocimientos de los programas preventivos es la elaboración de material informativo y manuales encaminados a facilitar que las comunidades comprendan el programa y lo apliquen en su propio contexto (Flay et al., 2005). Para transferir eficazmente la información acerca de Better Beginnings a las comunidades, el grupo de investigación ha desarrollado las herramientas *Building Better Beginnings and Better Futures* (Hayward et al., 2011). Estas herramientas cubren todos los aspectos del desarrollo y la puesta en práctica de los diversos componentes del modelo Better Beginnings: a) historia y generalidades, b) elaboración del modelo de programa, c) investigación y evaluación, d) participación de los miembros de la comunidad, e) implicación de los socios de la comunidad; f) organización y gestión del proyecto y g) colaboración con la Administración y otros patrocinadores. Las herramientas se acompañan de un breve documento de resumen y vídeos sobre cada uno de los siete temas enumerados (disponibles en Internet o en DVD). Todo este material puede conseguirse de forma gratuita en la página de Internet de Better Beginnings, www.bbbf.ca, o adquirirse en formato impreso.

Talleres interactivos. Actualmente hay miembros del grupo de investigación impartiendo talleres de Better Beginnings por todo Canadá. Los talleres constituyen una oportunidad para que los moderadores expliquen detenidamente el modelo y la investigación de los resultados de la iniciativa y respondan las preguntas sobre el programa y su posible aplicación en cada contexto local. Constan de debates interactivos y presentaciones por parte de los moderadores, e incorporan partes de los vídeos de Better Beginnings. Algunos de los participantes en los talleres comunitarios han sido los encargados de proporcionar información y apoyo a grupos educativos y comunitarios de la provincia o territorio, de modo que las herramientas y los vídeos pueden usarse en estos grupos para “formar al formador” o “enseñar al profesor”. De este modo, el grupo de investigación difunde eficazmente la información en toda una jurisdicción sin la necesidad de impartir muchos talleres, que son caros, en cada zona.

Transferencia de conocimientos a públicos diferentes

Un elemento crucial de la iniciativa Better Beginnings es la implicación de muchas partes interesadas, desde miembros de la comunidad hasta profesionales y autoridades públicas. El grupo de investigación elaboró dos versiones del taller con el fin de captar a las diversas partes y asegurarse de que la información ofrecida satisficiera las diferentes necesidades de cada grupo. A las personas que trabajaban en el nivel comunitario (ciudadanos, prestadores de servicios a la comunidad, personal docente, etc.) se les ofrece un taller de jornada completa, mientras que a los que trabajaban en el nivel de políticas o administrativo se les imparte un taller más breve, de media jornada. Aunque los dos tipos de taller tratan sobre el modelo Better Beginnings e incluyen una descripción de los resultados del programa, la información que se presenta en cada uno de ellos está adaptada a las necesidades de los grupos interesados.

Evaluación de la transferencia de conocimientos al público de la comunidad. Los resultados de la transferencia de conocimientos no suelen evaluarse, por lo que es difícil determinar si la transmisión de información está siendo eficaz. Está claro que los modelos de divulgación de conocimientos impulsados por expertos (como los congresos y las publicaciones científicas) no son eficaces para el público de la comunidad (Leadbeater, 2010), pero la eficacia de los modelos interactivos de transferencia de conocimientos apenas se ha investigado. Así pues, el grupo de investigación está evaluando las actividades de transferencia de conocimientos y los talleres para determinar la calidad de tales actividades y conocer mejor la manera en que los participantes aplican en su comunidad la información recibida en los talleres. A las actividades de transferencia de conocimientos de la iniciativa Better Beginnings se les ha añadido una evaluación mediante una combinación de métodos consistente en una

encuesta inicial que rellenan los participantes durante el taller y una entrevista telefónica de seguimiento realizada tres meses después del taller. En la encuesta inicial se indican los objetivos con los que asisten los participantes, se valoran los conocimientos previos sobre Better Beginnings y se recogen comentarios sobre el taller. En la entrevista de seguimiento a los tres meses se pregunta por la capacidad de la comunidad para fomentar los programas de prevención, cómo se ha utilizado la información sobre Better Beginnings (si es el caso) y qué previsiones hay de que se utilice en el futuro. Con una parte de los participantes que completan la entrevista de seguimiento a los tres meses se mantiene una conversación más detallada acerca de la forma en que han aplicado la información sobre Better Beginnings en su comunidad, en qué medida fue útil el material informativo o el apoyo del grupo de investigación en este proceso y qué oportunidades u obstáculos contextuales influyen en su capacidad para incorporar los programas o los principios de Better Beginnings en su comunidad.

Evaluación de la transferencia de conocimientos a las autoridades públicas. Transmitir los conocimientos a las autoridades y socios públicos interesados en poner en marcha iniciativas empíricas de prevención supone un reto porque aunque se han incorporado algunas ideas derivadas de la investigación a la elaboración de programas preventivos (Guerra, Graham y Tolan, 2011; Hanney, Gonzales-Block, Buxton y Kogan, 2003), la integración de tales programas empíricos en las políticas públicas es muy escasa. Actualmente se están evaluando las iniciativas de transferencia de conocimientos de Better Beginnings para comprobar si se están transmitiendo los conocimientos de manera eficaz y si se están resolviendo los problemas identificados. Esta evaluación tiene como objetivo determinar a) en qué medida y de qué manera han usado los responsables de las decisiones la iniciativa Better Beginnings tres meses después del taller de divulgación de los conocimientos, y b) qué facilidades u obstáculos han encontrado o esperan encontrar a la hora de elaborar políticas conforme a modelo de Better Beginnings.

La evaluación de las actividades de transferencia de conocimientos a las autoridades públicas se ha realizado mediante un diseño de investigación cualitativa. El método de recogida de datos consiste en una entrevista telefónica de seguimiento tres meses después del taller. Primero se pregunta por las iniciativas políticas para el desarrollo y la prevención en la primera infancia que se están apoyando en la provincia. A continuación se formulan preguntas sobre diferentes tipos de posibles aplicaciones de la investigación. Por último, se pregunta por los determinantes de la utilización de la investigación, incluida una descripción de los factores que facilitan o dificultan los procesos de adopción del planteamiento de Better Beginnings. La evaluación completa de las actividades de transferencia de conocimientos se publicará más adelante.

Conclusiones

La iniciativa *Better Beginnings*, *Better Futures* proporciona a las comunidades una estrategia empírica para favorecer el desarrollo durante la primera infancia que no solo beneficia a los niños sino que además fortalece a la familia y a la comunidad en su conjunto y reduce el gasto público. El enorme esfuerzo que han dedicado a Better Beginnings los miembros de la comunidad, los prestadores de servicios, las autoridades públicas y los investigadores ha dado lugar a programas de gran eficacia y con resultados muy alentadores. Veinte años de datos experimentales demuestran que Better Beginnings es una iniciativa práctica, eficaz en cuanto a su integración con los programas existentes, basada en las cualidades de la comunidad, adaptable a contextos locales particulares, sostenible en el tiempo, asequible y rentable. El perfil de Better Beginnings sigue creciendo gracias a los datos de la investigación y a las numerosas publicaciones de los investigadores del proyecto. En un libro distribuido en 33 países, la UNESCO ha calificado la iniciativa de modelo ejemplar (Lesesne, Loomis y Petrunka, 2010); el Centro Nacional para la Prevención de la Delincuencia canadiense (2011) incluye a Better Beginnings en su compendio de programas preventivos prometedores y modélicos; el Ministerio de Sanidad de Canadá (<http://66.240.150.14/intervention/550/view-eng.html>) considera que Better Beginnings es un ejemplo de cómo prevenir los problemas de salud mental en los niños. Con este creciente interés y las actividades continuas de transferencia de conocimientos, esperamos que la iniciativa Better Beginnings impulse a muchas comunidades a adoptar iniciativas parecidas para ampliar así los resultados positivos de Better Beginnings en cuanto a la promoción del bienestar de los niños, las familias y las comunidades en los niveles local, nacional e internacional.

Financiación

La investigación y las actividades de transferencia de conocimientos de *Better Beginnings, Better Futures* han sido financiados por el Centro Nacional para la Prevención de la Delincuencia del Ministerio federal de Sanidad, los Ministerios de Sanidad y Atención de Larga Duración y de Educación y Formación Profesional de Ontario, los servicios comunitarios para la familia y los niños y la Fundación BELL.

Referencias

- Blake, S. C., & Ottoson, J. M. (2009). Knowledge utilization: Implications for evaluation. In J. M. Ottoson & P. Hawe (Eds.), *Knowledge utilization, diffusion, implementation, transfer, and translation: Implications for evaluation. New Directions for Evaluation*, 124, 21-34.
- Cameron, G., Peirson, L., & Pancer, S. M. (1994). Resident participation in the Better Beginnings, Better Futures prevention project: Part II - factors that facilitate and hinder involvement. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13, 213-227.
- Cameron, G., Vanderwoerd, J., & Peters, R. DeV. (1995). *Building bridges: Service provider involvement in Better Beginnings, Better Futures* (Technical Report). Kingston, ON: Better Beginnings, Better Futures Research Coordination Unit.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York, NY: Norton.
- Flay, B. R., Biglan, A., Boruch, R. F., Castro, F. G., Gottfredson, D., Kellam, S., ... Ji, P. (2005). Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prevention Science*, 6, 151-175.
- Guerra, N., Graham, S., & Tolan, P. (2011). Raising healthy children: Translating child development research into practice. *Child Development*, 82, 7-16.
- Hanney, S., Gonzalez-Block, M., Buxton, M., & Kogan, M. (2003). The utilisation of health research in policy-making: Concepts, examples and methods of assessment. *Health Research Policy and Systems*, 1(2), 1-28.
- Hasford, J., Loomis, C., Nelson, G., & Pancer, S. M. (2013). Youth narratives on community involvement and sense of community and their relation to participation in an early childhood development program. *Youth & Society*. Advance online publication. doi: 10.1177/0044118X13506447
- Hawe, P., Shiell, A., & Riley, T. (2004). Complex interventions: How "out of control" can a randomised controlled trial be? *British Medical Journal*, 328, 1561-1563.
- Hayward, K., Loomis, C., Nelson, G., Pancer, M., & Peters, R. DeV. (2011). *A toolkit for building better beginnings and better futures*. Kingston, ON: Better Beginnings, Better Futures Research Coordination Unit. Retrieved from <http://bbbf.ca/ToolkitVideosPDFs/tabid/628/language/en-US/Default.aspx>
- Janzen, R., Pancer, S. M., Nelson, G., Loomis, C., & Hasford, J. (2010). Evaluating community participation as prevention: Life narratives of youth. *Journal of Community Psychology*, 38, 992-1006.
- Karoly, L., Greenwood, P., Everingham, S., Hoube, J., Kilburn, M., Rydell, C., ... Chiesa, J. (1998). *Investing in our children: What we know and don't know about the costs and benefits of early childhood interventions*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Leadbeater, B. (2010). The fickle fates of push and pull in the dissemination of mental health programs for children. *Canadian Psychology*, 51, 221-230.
- Lesesne, C. A., Loomis, C., & Petrunka, K. (2010). Modèles de programmes d'intervention auprès de la petite enfance : Définition des problèmes et description des solutions possibles. In C. Acedo, A. Akkari, & K. Müller (Eds.), *L'éducation pour l'inclusion: de la recherche aux réalisations pratiques* (pp. 207-222). Paris: BIE-UNESCO.

- Love, N., Nelson, G., Pancer, S. M., Loomis, C., & Hasford, J. (2013). Generativity as a positive mental health outcome: The long-term impacts of Better Beginnings, Better Futures on youth at ages 18-19. *Canadian Journal of Community Mental Health, 32*(1), 155-169.
- National Crime Prevention Centre (2011). *Promising and model crime prevention programs - Volume II*. Ottawa: Public Safety Canada. Available from http://www.publicsafety.gc.ca/res/cp/res/_fl/2011-pcpp-eng.pdf
- Nelson, G., Pancer, S. M., Peters, R. DeV., Hayward, K., Petrunka, K., & Bernier, J. R. (2005). *Better Beginnings, Better Futures: Project sustainability* (Technical Report). Kingston, ON: Better Beginnings, Better Futures Research Coordination Unit.
- Nelson, G., Van Andel, A. K., Curwood, S. E., Hasford, J., Love, N., Pancer, M., & Loomis, C. (2012). Exploring outcomes through narrative: The long-term impacts of Better Beginnings, Better Futures on the turning points stories of youth at ages 18-19. *American Journal of Community Psychology, 49*, 294-306.
- Nelson, G., Westhues, A., & MacLeod, J. (2003). A meta-analysis of longitudinal research on preschool prevention programs for children. *Prevention and Treatment, 6*, 1-34.
- Pancer, S. M., & Cameron, G. (1994). Resident participation in the Better Beginnings, Better Futures prevention project: Part I - the impacts of involvement. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*, 197-211.
- Pancer, S. M., Cornfield, D., & Amio, J. (1999). *Programs for Better Beginnings* (Technical Report). Kingston, ON: Better Beginnings, Better Futures Research Coordination Unit.
- Pancer, S. M., Nelson, G., Hasford, J., & Loomis, C. (2012). The Better Beginnings, Better Futures project: Long-term parent, family, and community outcomes of a universal, comprehensive, community-based prevention approach for primary school children and their families. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 23*, 187-205.
- Peters, R. DeV. (1994). Better Beginnings, Better Futures: A community-based approach to primary prevention. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*(2), 183-188.
- Peters, R. DeV., Arnold, R., Petrunka, K., Angus, D., Brophy, K., Burke, S., ... Warren, W. K. (2000). *Developing capacity and competence in the Better Beginnings, Better Futures communities: Short-term findings report*. Kingston, ON: Better Beginnings, Better Futures Research Coordination Unit.
- Peters, R. DeV., Bradshaw, A. J., Petrunka, K., Nelson, G., Herry, Y., Craig, W., ... Rossiter, M. (2010). The "Better Beginnings, Better Futures" ecological, community-based early childhood prevention project: Findings from Grade 3 to Grade 9. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 75*(3), 1-176.
- Peters, R. DeV., Nelson, G., Petrunka, K., Pancer, S. M., Loomis, C., Hasford, J., ... Van Andel, A. (2010). *Investing in our future: Highlights of Better Beginnings research findings at grade 12*. Kingston, ON: Better Beginnings Research Coordination Unit, Queen's University.
- Prilleltensky, I. (2012). Wellness as fairness. *American Journal of Community Psychology, 49*, 1-21.
- Reynolds, A. J., Temple, J. A., Robertson, D. L., & Mann, E. A. (2002). Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 24*, 267-303.
- Schraad-Tischler, D. (2011). *Social justice in the OECD - how do the member states compare?* Retrieved from www.bertelsmann-stiftung.de
- Siddiqui, A., Hertzman, E., Irwin, L.G., & Hertzman, C. (2012). Early child development: A powerful equalizer. In J. H. Lee & R. Sadana (Eds.), *Improving equity in health by addressing social determinants* (pp. 115-141). Geneva: World Health Organization, The Commission on Social Determinants of Health Knowledge Networks. Retrieved from http://www.who.int/social_determinants/en/

Sylvestre, J., Pancer, S. M., Brophy, K., & Cameron, G. (1994). The planning and implementation of government-sponsored community-based primary prevention: A case study. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*(2), 189-195.

United Nations Children's Fund (UNICEF) (2012). *Inequities in early childhood development - what the data say*. New York: Author. Retrieved from <http://193.108.43.49/content/library/documents/inequities-early-childhood-development-what-data-say-evidence-multiple-ind>

Wandersman, A., Duffy, J., Flaspohler, P., Noonan, R., Lubell, K., Stillman, L., ... Saul, J. (2008). Bridging the gap between prevention research and practice: The interactive systems framework for dissemination and implementation. *American Journal of Community Psychology, 41*, 171-181.