

## Resumen

El mejoramiento urbano depende de la calidad de sus profesionales. La confiabilidad en la educación pública, en el acceso medicina preventiva, seguridad en las calles, u otros servicios sociales son elementos claves en la prosperidad o la decadencia de los grandes centros urbanos. En la era global, sin embargo, las profesiones que requieren jornadas largas y trabajo físico son minimizadas de muchas formas. Profesiones de alcance e impacto globales son a menudo favorecidas en las universidades en detrimento de profesiones que apoyan y sustentan el bienestar local. Esta ponencia explora la relación entre el mejoramiento urbano, las universidades públicas y el creciente rol de la tecnología como puente entre el ímpetu de la globalización y las necesidades locales.

## El Contexto de la Educación Urbano-marginal en los Estados Unidos

En los Estados Unidos, por encima de 38 millones de personas o el 12.6% son inmigrantes y 37 millones viven en pobreza (U.S. Census Bureau, 2008). Las necesidades sociales en áreas donde estas poblaciones están sobrerrepresentadas continúan siendo un desafío. Recursos tales como docentes de alta calidad (desde el nivel elemental hasta profesores universitarios) expertos en instrucción atenta a la creciente diversidad cultural y lingüística de los estudiantes son sólo una parte del rompecabezas. Muchos trabajadores tales como maestros y cuidadores de párvulos, enfermeras, bomberos, policías, o trabajadores sociales, componen las redes de apoyo urbanas. Las características de estas redes de apoyo que son necesarias para que adolescentes y adultos en zonas urbanas o marginales puedan completar su educación (secundaria o postsecundaria) contribuyen a enseñarnos cómo abordar la educación de profesionales que se comprometen a continuar, dadas sus selecciones de carreras, esas redes de apoyo urbanas. El mejoramiento urbano depende de la calidad de esos profesionales. La confiabilidad en la educación pública, en el acceso medicina preventiva, seguridad en las calles, u otros servicios sociales son elementos claves en la prosperidad o la decadencia de los grandes centros urbanos. En la era global, sin embargo, las profesiones que requieren jornadas largas y trabajo físico son minimizadas de muchas formas.

Profesiones de alcance e impacto globales son a menudo favorecidas en las universidades en detrimento de profesiones que apoyan y sustentan el bienestar local. Esta ponencia explora la relación entre el mejoramiento urbano, las universidades públicas y el creciente rol de la tecnología como puente entre el ímpetu de la globalización y las necesidades locales.

#### Investigación de Caso y Líneas Investigativas

Las investigaciones de casos singulares pueden examinar en profundidad una unidad como sistema aislado por un tiempo determinado. Un caso instrumental puede ser seleccionado por investigadores para adquirir familiaridad con características comunes que se reflejan en una situación más grande que el caso en sí mismo (Stake, 1995). A menudo, los investigadores seleccionan casos que revelan un tipo de relaciones que no pueden ser estudiadas por otros medios (Yin, 2008). Dada la íntima naturaleza de la información que se puede documentar a través de entrevistas y grupos focales, la producción de una narrativa compuesta solidificada con sensibilidad teórica puede ser el producto más deseable. Esta proviene de varios casos que pueden ser sintetizados con el propósito de iluminar un fenómeno más grande. La sensibilidad teórica es un proceso en el análisis de la data recogida durante la investigación—la búsqueda del sentido en lo que se ha documentado—interpretada a través de las experiencias específicas del investigador y el investigado (Strauss & Corbin, 1990). Esta investigación se abordó desde la perspectiva de la investigadora como tal, pero también como previa beneficiaria de, y luego contribuyente activa a, las redes de apoyo urbanas.

El marco exógeno más importante en escrutinio—cómo las redes de apoyo urbanas son afectadas por la globalización, particularmente en el contexto de las universidades públicas urbanas de admisión abierta—se apoya en las siguientes preguntas de investigación: (1) Dadas las experiencias previas de los participantes en educación postsecundaria: ¿Cuáles son los apoyos que ellos consideran fundamentales para poder completar sus carreras? y, (2) ¿Qué mejora o amenaza la continuidad de esos apoyos en el contexto de esfuerzos activos para transformar las universidades en centros de saber globales?

Un estudio de caso con 30 participantes se condujo de manera cualitativa por un período de dos años. Todos ellos estaban matriculados en programas universitarios de cuatro años para completar sus licenciaturas. El foco de la colección de data, a través de entrevistas individuales y grupos focales, se centró en comprender el

trabajo y experiencias educacionales previas de los participantes, los apoyos necesarios para completar su educación, su satisfacción con las carreras perseguidas, y sus objetivos luego de graduarse.

Desde las transcripciones documentando las interacciones con los participantes, se identificaron códigos primero y temas emergentes luego, analizados en orden de aparición. Tres narrativas compuestas de los casos estudiados se produjeron, sintetizando los aspectos relevantes en las experiencias de los participantes. Las narrativas compuestas ilustran aspectos del trabajo de profesionales tales como docentes de educación temprana, enfermeras, y trabajadores sociales que benefician las comunidades urbano-marginales. Tales profesiones de apoyo fueron aludidas repetidamente como factores unidos a su habilidad de estar presente en clases. Las narrativas fueron discutidas y revisadas con los participantes durante los grupos focales para identificar la credibilidad y representatividad de las mismas. Durante los grupos focales, los roles y usos de nuevas tecnologías como sendero alternativo para el objetivo de mantener un estado de alerta global que mejora los compromisos locales fueron explorados en detalle.

La triangulación investigativa (aquella en la que los investigadores con puntos de vista diferentes examinan los mismos resultados) fue la técnica seleccionada para el escrutinio de la data a fondo (Denzin, 1984). La data recabada fue analizada por la investigadora y “amigos críticos” con perspectivas teóricas en competición en relación al alcance y las intenciones que sostienen la globalización. Un “amigo crítico”, a pesar de su estatus debe ayudar al investigador a alcanzar una perspectiva crítica aun si esta desafía los puntos de vista normalmente asumidos en el trabajo del investigador (McNiff, Lomax & Whitehead, 1996, p.85). Las narrativas compuestas en su forma final se pueden apreciar en los párrafos que siguen.

### Tres Narrativas Compuestas

#### Caso I

*La maestra que cuida mi bebé cuando voy a trabajar: tiene que estar atenta, centrarse en la niña, no estar alterada por los problemas del mundo exterior. Preferentemente ella sólo se ocupa con sus ojos, mente y alma de asegurarse que mi beba está contenta, se fija en los juguetes que le da, los libros que le lee incluyen temas interesantes para niños. Deseo que sus conocimientos de pedagogía le permitan planear actividades que facilitan el aprendizaje al tanto que los niños crecen en fortaleza, curiosidad, habilidades manuales e interés en lo social. Me*

*desespera pensar que la mayor parte de los logros de mi hija me los he perdido porque estoy en el trabajo. Sin embargo, los revivo a través del reporte que la maestra me da cuando la voy a buscar a la hora de salida.*

Caso II:

*El enfermero que cuida los pacientes con Alzheimer avanzado. Pienso en mi padre político, un hombre tan fuerte en su juventud, que solía construir paredes de ladrillo él solo. Ahora él nos saluda sin recordar quién es mi esposo, mientras el enfermero lo ayuda a mantenerse de pie. Necesitamos estos enfermeros jóvenes y fuertes para que asistan a ancianos como mi padre político a ducharse, tomar sus medicamentos, asegurarse de que coma, para intervenir en un segundo si las complicaciones de salud del abuelo se vuelven críticas. Pero también queremos que sea suave, sensible, a pesar de lo repetitivo de su trabajo. Queremos que trate a los ancianos como uno los trataría si pudiera quedarse en la casa a cuidarlo, contarle cuentos. Rogamos que sonría cuando lo cubre con las mantas y le dice buenas noches.*

Caso III:

*La trabajadora social que controla la calidad de las casas adoptivas donde van a parar los niños y adolescentes maltratados físicamente necesita hacer visitas frecuentes, ejercitar su sexto sentido para identificar temprano los problemas colaterales que tales niños muestran. La comunidad necesita su trabajo 24 horas al día, 7 días por semana, para encontrarle a esos chicos una destinación final que se pueda llamar "familia." Uno desea que la trabajadora social tenga las habilidades de un vendedor de carros, que convenza a buenas familias del buen karma de adoptar a un adolescente complicado, probablemente dañado emocionalmente. Pienso en este niño que vivía en nuestro vecindario. La comunidad esta avergonzada de que esto sucedía en nuestras narices... Así que la trabajadora social tiene el poder de hacer algo bueno de algo tan malo.*

El Rol de las Tecnologías del Siglo 21 en la Convergencia del Conocimiento de lo Global y los Compromisos Locales

El movimiento de las escuelas urbano-marginales y las universidades abiertas estatales hacia la adquisición de nuevos roles sin obliterar sus roles tradicionales requerirá planeamientos no convencionales que unan efectivamente espacios de aprendizaje, habilidades del siglo veintiuno, participación global, y compromisos estables con lo local. Espacios de aprendizaje efectivos son aquellos que usan tecnologías emergentes para apoyar el aprendizaje a través de actividades auténticas (Linn, 2003). Tales actividades reflejan una síntesis de teoría

sociocultural, neurología, antropología, sociología y otras disciplinas que interactúan con sinergia para iluminar la complejidad del proceso de aprendizaje humano y su evaluación progresiva que moldea diseños nuevos (Sawyer, 2006). El diseño de espacios de aprendizaje exitosos en la sociedad del siglo veintiuno se apoya y se transforma simultáneamente a través de las tecnologías emergentes en formas nuevas e impredecibles.

Un segmento de la población en constante crecimiento utiliza tecnologías nuevas como mensaje instantáneo, Skipe, Facebook, o LinkedIn para negociar, organizar, y expandir sus redes sociales (Ito, Horst, Bittanti, Boyd, Herr-Stephenson et al., 2008). Una de las actividades más convincentes en las que los adolescentes y adultos convergen es en los juegos en persona y en línea. Cuando juegan, toman decisiones basadas en los escenarios que los que estos juegos se sitúan. Los jóvenes construyen conocimiento no sólo acerca de los vaivenes del juego pero también de los contenidos implicados para tener éxito y ganar el juego (Gee, 2003). Más importante, ellos investigan, archivan, acceden e interpretan información al mismo tiempo que compiten, por ejemplo, en asociaciones de deportes ficticias. Los usuarios de tecnología pueden reflexionar y definir públicamente sus puntos de vista emergentes al mismo tiempo que crean y mantienen blogs acerca de sus vidas y experiencias cotidianas. En cada una de estas prácticas con la tecnología, individuos locales extienden sus interacciones con compañeros en espacios desconocidos. Estos espacios en línea son lugares que con éxito permiten a grupos alrededor del mundo el beneficio de re-elaborar quiénes son, y cuáles son sus roles en el mundo social (Tynes, 2008, Byrnes, 2008; Turkle 1997).

Ejemplos de usos de tecnologías que crecen en variedad y alcance proveen perspectivas que permiten fomentar participación más amplia y extienden oportunidades para aprender en el siglo veintiuno. Al hacer los procesos del pensamiento y adquisición de conocimiento algo “observable”, las tecnologías modernas exhiben explícitamente las influencias cognitivas, sociales y afectivas relacionadas con los espacios de aprendizaje efectivos. El éxito es amplificado en el sentido de que la visibilidad provee ocasiones para compartir explícitamente las formas culturales de aprender tanto como la forma en que grupos construyen los conocimientos. Aún de mayor impacto es que las tecnologías documentan cómo el conocimiento y bagajes culturales de los estudiantes alimentan su aprendizaje e interacciones, las cuales simultáneamente pueden ser usadas para mejorar la instrucción y la evaluación. Herramientas en la red tales como *Knowledge Forums*, *Digital Stories*, o wikis

maximizan y refuerzan el proceso de construir conocimientos, colaboraciones, investigaciones, reflexiones, y aplicaciones de tales conocimientos.

El objetivo de atraer a los estudiantes por medio de escenarios del mundo real podría incrementalmente ayudar en la difusión de tecnologías accesibles y económicas. Los estudiantes se conectan emocionalmente con facilidad si la tarea es resolver problemas reales a través de data que se comparte por la red. Los creadores de *G.I.S.* (sistema de información geográfica) le adjudican a la herramienta el poder de ayudar a los estudiantes a comprender las geografías locales y lejanas, y a tomar decisiones inteligentes. Tecnologías de envergadura similar han sido utilizadas para atraer a jóvenes urbano-marginales en la producción de un inventario de árboles en Hillsboro, Oregón, o en asistir comunidades de americanos aborígenes en la producción de mapas de calles y límites de las tierras tribales en Nuevo Méjico (GIS Best Practices, 2007).

Cada una de estas formas de tecnología permiten que los estudiantes se conecten con otros en actos que fomentan el pensar globalmente y actuar en formas que favorecen ambos, lo local y lo global. Cuando los estudiantes se congregan en espacios con fronteras geográficas flexibles tienen la posibilidad de visualizar las limitaciones de sus propias suposiciones, valores, y formas de pensar. Ellos también conectan el aprendizaje a sus vidas cotidianas. In resumen, la informática, las cadenas de cable, televisión, y las tecnologías comunicacionales fomentan comunidades *sui generis* de participantes locales y globales que contribuyen a la reinención de los futuros de sus miembros.

La investigación sugiere que la conexión del aprendizaje con los entendimientos culturales y sociales es una parte fundamental en el diseño de espacios de aprendizaje efectivos (Sawyer, 2006; Tobin & Roth, 2003). Debido a la riqueza del tejido social en las áreas urbano-marginales, ellas representan espacios maduros para la cultivación del aprendizaje que se centra en habilidades del siglo veintiuno y participación global para mejorar lo local. Muchos inmigrantes tienen lazos familiares en partes distantes alrededor del globo. Estas conexiones se vuelven materia prima para comprender como tales estudiantes interpretan las actividades escolares. Las tecnologías de la informática subvierten nociones tradicionales de tiempo y espacio y toman parte en la homogeneización e hibridación de las culturas y los discursos basados en sus respectivas disciplinas (Zajda, 2006).

La pregunta que persiste es, ¿pueden estas tecnologías que son adoptadas alrededor del mundo volverse herramientas efectivas en la educación de todos los recursos humanos en zonas urbano-marginales? Las comunidades urbano-marginales continúan siendo parte del fenómeno de participación y logros diferenciales (Jenkins, 2004; 2006). Por ejemplo, las estructuras de pre-escolar hasta el fin de la escuela secundaria a menudo no preparan a los estudiantes para participar en la complejidad de un mundo mediatizado por la tecnología. En muchos ambientes educacionales, el aprendizaje de los estudiantes es comprometido con estrategias educacionales que interpretan el mundo de maneras perimidas. A menudo, la instrucción es rígida, en secuencias estrictas, y carecen de conexiones con las vidas de los estudiantes (LaVan 2005; Seiler 2005; Tobin & Roth, 2006). La participación diferencial debido a problemas de acceso a las tecnologías de vanguardia en las áreas urbano-marginales es uno de los desafíos que requiere un énfasis mayor por parte de los investigadores educacionales. Las universidades públicas de acceso abierto tienen el potencial de asumir un liderazgo único en la difusión del uso de tecnologías con los grupos urbano-marginales, y así proveer una alternativa que lucha contra la deserción escolar y las generaciones que repiten el fracaso escolar por provenir de familias con bajos logros educacionales.

#### Bibliografía

21<sup>st</sup> Century Workforce Commission (2000). A Nation of Opportunity: Building America's 21<sup>st</sup> Century

Workforce. Retrieved March 20, 2009 from

[http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=key\\_workplace](http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=key_workplace)

Abbate-Vaughn, Jorgelina (2009). Addressing diversity. In Rona Flippo and David Caverly, *Handbook of College Reading and Study Strategy*, 2<sup>nd</sup> Edition (pp. 289-313). New York: Routledge.

Astin, Alexander W. (2005-6). Making sense out of degree completion rates. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 7(1-2), 5-18.

Bates, Richard (2008). Teacher education in a global context: Towards a defensible theory of teacher education. *Journal of Education for Teaching* 34(4), 277-293.

Boston Development Authority (n.d). Boston's dynamic workforce. Retrieved on May 2, 2009 from

<http://www.bostonredevelopmentauthority.org/pdf/documents/20-34Report.pdf>

Boston Public Schools (2009). Boston Public Schools at a glance 2008-2009. Retrieved on May 25, 2009

- from <http://www.bostonpublicschools.org/files/BPS%20at%20a%20Glance%2008-1027.pdf>
- Byrnes, Dara N. (2008) The future of (the) "race": Identity, discourse, and the rise of computer-mediated public spheres. In Anna Everett (ed.), *Learning race and ethnicity: Youth and digital media* (pp. 15-38). Cambridge, MA: The MIT Press.
- Carlisle, Lenore R.; Jackson, Bailey W.; & George, Allison (2006). Principles of social justice education: The social justice education in school projects. *Equity and Excellence in Education* 39(1), 55-64.
- Coalition of Urban Serving Universities (2008). Quick facts. Retrieved on December 1<sup>st</sup>, 2008 from <http://www.usucoalition.org/about/quickfacts.html>
- Dahlberg, Gunilla; Moss, Peter ; & Pence, Allan (2007). Beyond quality in early education and care: Languages of evaluation, 2<sup>nd</sup> edition. London: Falmer Press.
- Denzin, Norman (1984). *The research act*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Dower, Nigel & Williams, John (2002). Global citizenship: A critical introduction. New York: Routledge.
- Gaffikin, Frank & Perry, David C. (2009). Discourses and strategic visions: The U.S. research university as an institutional manifestation of neoliberalism in a global era. *American Educational Research Journal* 46(1), 115-144.
- Gee, James P. (2003). *What video games can teach us about literacy and learning*. New York: Palgrave-McMillan.
- GfK NOP (2006). Final report: National Geographic- Roper Public Affairs 2006 geographic literacy study. New York: Author. Retrieved on February 11, 2009 from <http://www.nationalgeographic.com/foundation/pdf/NGSRoper2006Report.pdf>
- GIS Best Practices (2007). Education. Retrieved May 29, 2009 from <http://www.esri.com/library/bestpractices/education.pdf>
- Göncü, Artin; Özer, Serap; & Ahioglu, Nihal (2009). Childhoods in Turkey: Social class and gender differences in schooling, labor, and play. In Fler, M.; Hedegaard, M.; & Tudge, J. (eds.), *World Yearbook of Education 2009- Childhood studies and the impact of globalization: Policies and practices at global and local levels*. New York: Routledge.
- Gonzalez-Mena, Janet (2007). Diversity in early care and Education: Honoring differences. Columbus, OH: McGraw-



Hill.

Hanvey, Robert G. (2004). *An attainable global perspective*. New York: The American Forum for Global Education.

Harclau, Linda; Losey, K. M., & Siegal, M. (Eds.). (1999). *Generation 1.5 meets college composition: Issues in the teaching of writing to U.S.-educated learners of ESL*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

High School for Global Citizenship (n/d). Mission statement. Retrieved on March 31, 2009 from [http://www.hs-gc.org/mission\\_statement.jsp?rn=3260030](http://www.hs-gc.org/mission_statement.jsp?rn=3260030)

Ito, Mizuko; Horst, Heather A.; Bittanti, Matteo; Boyd, Danah; Herr-Stephenson, Becky; Lange, Patricia G. C. et al (2008). *Living and learning with new media: Summary of findings from the Digital Youth Project*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.

Jenkins, Henry (2006). *Convergence culture: Where old and new media collide*. New York: New York University Press.

Jenkins, Henry (2004). Playing politics in Alphaville. *Technology Review* (May 7, 2004). Retrieved on May 30, 2009 from [http://www.technologyreview.com/Hardware/wtr\\_13606,294,p1.html](http://www.technologyreview.com/Hardware/wtr_13606,294,p1.html)

Kasai, Masataka (2003). Embracing global education: Advice for Japanese university English classrooms. *The Language Teacher* 11. Retrieved March 29, 2009 from <http://www.jalt-publications.org/tlt/articles/2003/11/kasai>

LaVan, Sarah-Kate (2004). *Cogenerating fluency in urban science classrooms*. Unpublished doctoral dissertation, University of Pennsylvania, Philadelphia.

Leventhal, Mitch & Zimpher, Nancy (2007). Changing international constructs: How metropolitan universities must engage globally. *Metropolitan Universities: An International Forum* 18(3), 102-108.

Levy, Jack (2008). Pre-service teacher preparation for international settings. In M. Hayden, J. Thompson, & J. Levy (eds.), *Handbook of research in international education* (pp. 213-222). London: SAGE.

Lin, Jan & Mele, Christopher (eds.) (2005). *The urban sociology reader*. New York: Routledge.

Linn, Marcia C. (2003). Technology and science education: starting points, research programs, and trends. *International Journal of Science Education*, 25(6), 727-758.

Maehl, William H. (2000). *Lifelong learning at its best: Innovative practices in adult credit programs*. San Francisco:

Jossey-Bass.

Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education (2009). School profiles. Retrieved on March 2, 2009 from <http://profiles.doe.mass.edu/profiles/student.aspx?orgcode=00350000&orgtypecode=5&>

Merryfield, Merry M. (2007). The web and teachers' decision making in global education. *Theory and Research in Social Education* 35(2), 256-275.

Merryfield, Merry M. (1997). A framework for teacher education. In M. M. Merryfield, E. Jarchow, & S. Pickert (eds.), *Preparing teachers to teach global perspectives: A handbook for teacher educators* (pp.1-24). Thousand Oaks: Corwin Press.

Moreno-Brid, Juan Carlos & Ruiz-Napoles, Pablo (2007). Public research universities in Latin America and their relationship to economic development. Social Science Research Council- United Nations. Retrieved on February 11, 2009 from [http://www.ideaswebsite.org/featart/may2007/Latin\\_America.pdf](http://www.ideaswebsite.org/featart/may2007/Latin_America.pdf)

Motley, Keith (2008, September 8). The public university: Facing challenges as a new frontier. Retrieved on February 11, 2009 from [http://www.umb.edu/chancellor/2008\\_motley/speeches/2008\\_convocation.html](http://www.umb.edu/chancellor/2008_motley/speeches/2008_convocation.html)

NAFSA (2007). An international education policy for US leadership, competitiveness, and security. Washington, DC: Author. Retrieved on March 29, 2009 from [http://www.nafsa.org/\\_File/\\_neip\\_rev.pdf](http://www.nafsa.org/_File/_neip_rev.pdf)

NASULGC (2007). A national agenda for internationalizing higher education. Washington, DC: NASULGC- A Public University Association. Retrieved March 30, 2009 from <https://www.aplu.org/NetCommunity/Document.Doc?id=471>

Neuman, Michelle J. (2005). Global early care and education: Challenges, responses, and lessons. *Phi Delta Kappan* 87(3), 188-192.

Noddings, Nel (2005). What have we learned? In Noddings, N. (Ed.), *Educating citizens for global awareness* (pp.122-140). New York: Teachers College Press.

Nsameng, A. Bame (2008). Culture and human development. *International Journal of Psychology* 43(2), 73-77.

Open Doors Online (2008). Report on international educational exchange. Retrieved on May 20, 2009 from <http://opendoors.iienetwork.org/>

- Palli, Christina (2003). Communities in contexts: Undefinedness, multiplicity, and cultural difference. *Interamerican Journal of Psychology* 37(2), 309-326.
- Pike, Graham (2000). Global education and national identity: In pursuit of meaning. *Theory into Practice* 39(2), 64-73.
- Robertson, Roland (1995). *Glocalization: time-space, homogeneity-heterogeneity*. London: Sage.
- Rondinelli, Dennis; Jonhson, James; & Kasarda, John (1998). The changing forces of urban economic development: Globalization and city competitiveness in the 21st century. *Cityscape: A Journal of Policy Development and Research* 3(3), 71-105.
- Ross School (n/d). Philosophy and mission. East Hampton, NY: Author. Retrieved on March 31, 2009 from <http://www.ross.org/podium/default.aspx?t=36392>
- Ruby, Alan (2005). Reshaping the university in an era of globalization. *Phi Delta Kappan* 87(3), 233-237.
- Sawyer, R. Keith (ed.) (2006). *Handbook of the learning sciences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seiler, Gale (2005). All my life I been po': Oral fluency as a resource for science teaching and learning. In Kenneth Tobin, R. Elmesky, & Gale Seiler (eds.), *Improving urban science education: New roles for teachers, students and researchers* (pp. 141–158). New York: Rowman & Littlefield.
- Stearns, Peter N. (2008). Educating global citizens in colleges and universities: Challenges and opportunities. New York: Routledge.
- Stewart, Vivien (2005). A world transformed: How other countries are preparing students for the interconnected world of the 21st century. *Phi Delta Kappan* 87(3), 229-233.
- Super, Charles M. & Harkness, Sara (2008). Globalization and its discontents: Challenge to developmental theory and practice in Africa. *International Journal of Psychology* 43(2), 107-113.
- Stake, Robert E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Strauss, Anselm and Corbin, Juliette (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications.
- Stukel, James J. (1994). The urban university attacks real urban issues. *Government Finance Review* 21, 19-21.

- Tobin, Kenneth & Roth, Wolff-Michael (2006). *Teaching to learn: A view from the field*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishing.
- Toynbee, Arnold (1948). *Civilization on trial*. Oxford: Oxford University Press.
- Turkle, Sherry (1997). *Life on the screen: Identity in the age of the internet*. London: Phoenix.
- Tye, Kenneth A. (1999) *Global education: a worldwide movement*. Orange, CA: Interdependent Press.
- Tynes, Brendesha (2007). Internet safety gone wild? Sacrificing the educational and psychosocial benefits of online social environments. *Journal of Adolescent Research* 22(6), 575-584.
- Urban Universities Portfolio Project (n.d). Defining characteristics of urban public universities. Retrieved on February 11, 2009 from <http://www.imir.iupui.edu/portfolio/characteristics.htm>
- U.S. Census Bureau (2008). Poverty. Retrieved on February 11, 2009 from <http://www.census.gov/hhes/www/poverty/overview.html>
- Vichit-Vadakan, Juree (2007). Reflections on university and urban public university. *Metropolitan Universities: An International Forum* 18(3), 109-118.
- Williams, Corey (2007, November 6). Universities a big part of urban renewal. Newsvine.com. Retrieved May 2, 2009 from [http://www.newsvine.com/\\_news/2007/11/06/1076165-universities-a-big-part-of-urban-renewal](http://www.newsvine.com/_news/2007/11/06/1076165-universities-a-big-part-of-urban-renewal)
- Zajda, Joseph (ed.) (2006). *International handbook of globalization, education and policy research*. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.