

Una aproximación a la enseñanza del discurso argumentativo en entornos digitales.

Andrés Olaizola.

Cita:

Andrés Olaizola (2012). *Una aproximación a la enseñanza del discurso argumentativo en entornos digitales. Espacios de crítica y producción,, 161-169.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/andres.olaizola/21>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pBVc/z0E>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Una aproximación a la enseñanza del discurso argumentativo en entornos digitales¹.

Andrés Olaizola²

Introducción

Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación se fueron incorporando en el ámbito educativo, ganando cada vez más espacio en currículos, en las estrategias de enseñanza e inclusive en el espacio físico del aula, ya que de sólo contar con clases periódicas en el aula de informática se ha añadido en el último tiempo el modelo de una laptop por alumno. A partir de la revolución digital, surgen nuevos géneros discursivos, estructuras textuales y formas de comunicar y construir el conocimiento.

Este nuevo contexto comunicacional añade un nuevo ámbito al concepto de alfabetización. A la alfabetización básica y a la alfabetización funcional y social, se suma la alfabetización electrónica o digital, es decir, el conjunto de habilidades, conocimientos y prácticas comunicativas escritas desarrolladas en este medio y los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas (Cassany, 2002). Específicamente, entre las habilidades necesarias para construir y comprender textos en soporte digital pueden incluirse habilidades de computación, habilidades verbales, habilidades visuales y auditivas y habilidades de navegación.

La escritura y la lectura en entornos digitales poseen una serie de características específicas (hipertextualidad, multimodalidad, interactividad, etc.) que requieren estrategias de producción y comprensión críticas, a menudo más complejas que las que se necesitan en entornos analógicos. Todas estas formas de producir, transmitir y adquirir conocimiento imponen capacidades comunicativas específicas, diferentes a las que se delinean en los procesos de alfabetización básica y alfabetización funcional y social.

Los textos en entornos digitales poseen una serie de rasgos distintivos en el plano pragmático, discursivo, gramatical y de procesamiento. En el presente artículo, nos enfocaremos en las características discursivas (hipertextualidad, enlaces y

multimodalidad) y cuáles son sus implicancias en la enseñanza del discurso argumentativo en el proceso de alfabetización académica.

Hipertextualidad

El hipertexto, estructura básica del discurso en entornos digitales, es una tecnología informática compuesta de bloques de textos individuales, o lexías, y enlaces electrónicos que los vinculan entre sí. Los fragmentos de textos hipertextuales pueden incluir información verbal, gráfica, audiovisual, sonora, etc. Por lo tanto, tal como propone Adelaide Bianchini (1999: 3), podríamos resumir que el hipertexto es una tecnología que maneja y organiza información en una red de nodos (conformados por textos escritos, audiovisuales, sonoros, visuales, además de códigos ejecutables y otras formas de datos) conectados por enlaces u órdenes de programación.

George P. Landow (1995: 16) explica que los nexos electrónicos unen lexías externas e internas a una obra, por lo tanto, configuran “un texto que el lector experimenta como no lineal o, mejor dicho, como multilineal o multisequencial”. Ted Nelson (1981, citado en Landow, 1995: 15), quien acuñó el término “hipertexto” en 1965, sostiene que “con hipertexto me refiero a una escritura no secuencial, a un texto que se bifurca, que permite que el lector elija y lea mejor en una pantalla interactiva”. La estructura hipertextual quiebra la linealidad del texto, rompe la secuencia unidireccional de oraciones e ideas, permitiendo que los lectores puedan elegir entre varios itinerarios de lectura posibles y así “moverse a través de la información y hojear intuitivamente los contenidos por asociación, siguiendo sus intereses en búsqueda de un término o concepto” (Bianchini, 1999: 3).

En la estructura hipertextual, el lector puede desplazarse constantemente a través de una red de textos, por lo tanto, constantemente desplaza el eje organizador, el centro de su investigación, de su lectura. El hipertexto proporciona un sistema que puede centrarse, descentrarse y recentrarse hasta el infinito, y cuyo centro de atención provisional depende de los intereses propios de lector, que así se convierte en un verdadero lector activo (Landow, 1995: 24).

Enlaces

Sin los enlaces electrónicos, la estructura hipertextual no podría sostenerse. Es menester aclarar que la importancia de los enlaces no sólo se reduce a la función formal, arquitectónica, que desempeña en la conformación de los textos en entornos digitales; antes bien, varios autores (Burbules y Callister, 2001; Cassany, 2006; Martí Cartes, 2006; entre otros) señalan el papel central que tienen en la construcción del contenido.

El usuario medio considera que los vínculos son neutros, pasivos, sin ideología, cuyo único propósito es conectar las distintas partes del sitio Web o distintas páginas entre sí. En contraposición, un escritor y lector crítico, un “hiperlector”, como el que aspiramos a formar en el nivel superior, está atento a los vínculos y no los subestima, porque los enlaces son mecanismos activos, creadores de significado, elementos fundamentales de la estructura retórica del texto digital.

Si consideramos que en la lectura el significado se construye a partir del conocimiento previo, es decir, con los datos que se acaban de leer y con la información que se recupera de la memoria, entonces los enlaces electrónicos que conectan los distintos textos influyen en la comprensión. El lector leerá de determinada manera (y no de otra) de acuerdo a los vínculos a través de los cuales llegó al texto digital. Cassany (2006: 195) explica que “cada enlace crea un itinerario de lectura particular e irrepetible, porque contextualiza cada fragmento con los textos vinculados, sean los que leemos previamente o a continuación”.

Para desarrollar una lectura crítica de los enlaces no sólo es fundamental saber que diferentes vínculos pueden configurar diferentes aproximaciones e interpretaciones de un texto, sino que también es necesario destacar que los enlaces fueron creados con una intención determinada, por lo tanto, no son todos iguales ni suponen la misma relación semántica. Nicholas Burbules y Thomas Callister (2001: 139) subrayan que si bien todos los enlaces de un texto hipertextual funcionan de la misma manera, implican la misma acción y el resultado es casi siempre el mismo, no todos son de la misma especie, por lo tanto, “elegir y seguir una determinada línea de asociaciones entre puntos textuales distintos conlleva un proceso de inferencia o un análisis del carácter de la asociación que implica el enlace seleccionado”.

El uso y la ubicación de los vínculos es uno de los medios principales por los que se manifiestan en un texto hipertextual los valores tácitos del autor. Los vínculos expresan sentidos, razones, revelan prejuicios y motivaciones, impulsan o sugieren inferencias y tratan de persuadir, de manipular al lector para que comprenda el texto de una manera específica. No basta simplemente con seguir el rumbo que propone el autor, sino que, para desarrollar la hiperlectura, hay que interpretar el significado de los enlaces, evaluar su grado de adecuación y sugerir nuevos vínculos, formas distintas de asociar el material (Burbules y Callister, 2001: 149; Martí Cartes, 2006: 27).

Multimodalidad

Un aspecto central de los textos en soporte digital es que permiten integrar otros sistemas de representación del conocimiento en un único formato. En un texto analógico, el discurso se organiza en torno a la escritura como modo de representación del significado, de hecho, si hay imágenes, éstas están subordinadas a la lógica y al principio ordenador de la secuencia temporal de la escritura (Kress, 2004). Los textos digitales no sólo se componen de letras y oraciones, sino que también hay video, fotos, gráficos, audio, animaciones, etc., por lo tanto, el texto adquiere la condición de multimodal.

Desde la perspectiva de la semiótica social, Gunther Kress (1998, 2004, 2005) analiza la multimodalidad con el objetivo de describir los potenciales y las limitaciones del significado en los diferentes modos de representación. Para los textos multimodales, el autor propone una mirada integral, estableciendo que el lenguaje verbal y el lenguaje visual pueden complementarse, interactuar entre sí, para multiplicar su capacidad expresiva cuando se refuerzan mutuamente. En un texto constituido multimodalmente, cada modo, interaccionando con los demás sistemas de representación, contribuyen parcialmente al significado total del discurso.

La integración de los diferentes modos semióticos se da en el texto multimodal a través de dos códigos simultáneos: el modo de composición espacial y el modo de composición temporal. El primer modo opera en textos en donde los elementos están ordenados de manera de espacial, por ejemplo, pinturas, gráficos, fotografías, páginas de revistas, etc. El modo de composición temporal opera en textos (discurso oral,

discurso escrito, música, etc.) que se desarrollan en el tiempo, a partir de una secuencia temporal (Kress & van Leeuwen, 2006: 177).

Los textos en soporte digital, a partir de la posibilidad de integrar diversos modos de representación del conocimiento que interactúan entre sí para construir significados, y sobre la base de la arquitectura hipertextual, se configuran como complejos sistemas de representación de la información. Para la adecuada comprensión de este tipo de textos es necesario la formación de hiperlectores (Burbules y Callister, 2001; Martí Cartes, 2006) que puedan distinguir lo que es útil, creíble o interesante, que tengan la capacidad crítica de leer la información de manera selectiva, evaluarla y cuestionarla, que pongan en duda los enlaces, que sean competentes para utilizar y decodificar sistemas y textos audiovisuales, sonoros y visuales.

Por otro lado, deberían formarse escritores de textos digitales que tengan en cuenta la corrección gramatical, la cohesión, la coherencia y la adecuación textual; que adopten una perspectiva retórica; y que además puedan utilizar de manera estratégica los enlaces, las posibilidades semánticas de los diferentes modos de representación y los procesos y las técnicas de la retórica visual y digital.

Construcción del discurso argumentativo entornos digitales

Según Roger Chartier (2008: 34), a diferencia de los cambios producidos en la escritura y en la lectura a partir de la invención de la imprenta, que no alteró la estructura básica del libro, la revolución digital “modifica todo a la vez, los soportes de la escritura, la técnica de su reproducción y disseminación, y las maneras de leer”. El quiebre del vínculo entre texto y objeto acentúa la discontinuidad y la fragmentación de la lectura, y la descontextualización del discurso.

El carácter hipertextual del texto electrónico modifica también la dinámica de la argumentación, ya que en lugar de basarse en un desarrollo lineal, deductivo, utilizando técnicas clásicas argumentativas, el discurso en entorno digital es abierto, relacional y multimodal, y le confiere al receptor un papel activo en la construcción del conocimiento. Chartier (2008: 37) explica que el lector de un texto argumentativo digital “puede comprobar la validez de cualquier demostración consultando por sí mismo los textos (pero también las imágenes, las palabras grabadas o composiciones

musicales) que son el objeto del análisis si, por supuesto, están accesibles de forma digitalizada”. De esta manera, las técnicas clásicas de la prueba (notas a pie de página o al final, citas directas e indirectas, referencias, distintas formas de contaminación de voces, etc.), que suponían que el lector confiara en el análisis del autor, experimentan una profunda modificación.

Uno de los objetivos del proceso de alfabetización académica es que los alumnos puedan producir y analizar textos argumentativos. El manejo competente de este tipo de textos es central en las prácticas discursivas y de pensamiento del ámbito de la educación superior, en general, y de cada una de las disciplinas, en particular. Consideramos que para lograr una adecuada formación académica y profesional, actualizada y estratégica, es necesario incluir las prácticas comunicativas escritas originadas a partir de las TIC, para que los alumnos sean capaces de comprender y componer textos del género discursivo académico, tanto en entornos analógicos como digitales.

La retórica clásica ordena las partes del discurso argumentativo (*dispositio*) a través de una estructura que implica principio (*exordio*), medio (*narratio*, *confirmatio*) y final (*epílogo*). A su vez, la *confirmatio* o exposición de los argumentos también debe poseer una estructura, ya que “el orden expositivo de los argumentos es en sí mismo un argumento” (Alvarado y Yeannoteguy, 2009: 73). Tradicionalmente, la argumentación se organiza por la lógica y el principio ordenador de la secuencia en el tiempo; por lo tanto, el fin principal del texto unilineal sería representar el conocimiento en forma de secuencia lineal progresiva, de menos a más (Vásquez Rocca, 2004: 4). El discurso argumentativo tradicional necesita del establecimiento de un centro, de una línea.

El texto argumentativo en soporte analógico, basado en la linealidad, se contrapone a la estructura hipertextual, que puede tener múltiples comienzos y finales, en donde el lector, al elegir uno u otro enlace, tiene la opción de seguir desarrollos argumentativos paralelos, opuestos, complementarios, alternativos o completamente diferentes. El hipertexto cuestiona la lógica que ha imperado en el pensamiento occidental y reivindica los modelos asociativos y coordinativos que se encuentran en concordancia con el paradigma holístico y transdisciplinario de la postmodernidad. (Vásquez Rocca, 2004: 5).

El discurso argumentativo encuentra en los entornos digitales el medio indicado para explorar las potencialidades, las ventajas, y también los límites, de un esquema retórico no lineal. David Kolb (1997), que analiza las implicancias de la no linealidad en la filosofía, reconoce las posibilidades que abre la hipertextualidad para la construcción del discurso argumentativo, pero a la vez niega que los enlaces puedan ser las figuras indicadas para llevar a cabo un proceso retórico. Para el autor, los enlaces simplemente conectan unidades, realizan meras conexiones, las cuales son muy diferentes a las relaciones dialécticas o a la constitución mutua.

El análisis de Kolb trata de acomodar las características de los textos digitales a las categorías de análisis de la retórica lineal: se intenta explicar y subsumir el modo de composición espacial a la lógica de la secuencia temporal. En realidad, creemos que un correcto análisis debería ser no sólo al revés (adaptar y reconfigurar las formas de la retórica analógica a lo digital), sino que el proceso de comprensión y producción de textos digitales argumentativos debería analizarse utilizando específicamente los lineamientos teóricos y prácticos de su retórica específica, la retórica digital.

Retórica digital

A partir de los rasgos distintivos de los textos en entorno digital, es necesario adoptar una nueva postura para el proceso de enseñanza de los géneros discursivos académicos. Las nuevas formas de leer y de escribir que surgen a partir de las tecnologías de la información y la comunicación deben formar parte de cualquier curso que imparta producción y análisis de textos propios de la cultura escrita de la educación superior. La alfabetización académica ya no puede sólo abarcar prácticas discursivas y de pensamiento derivadas de un entorno analógico, de un esquema de composición lineal y donde predomina la información verbal.

Hoy en día, la enseñanza de los géneros discursivos académicos debe también incluir los modos de leer y de escribir y los esquemas de pensamiento que posibilitan el soporte electrónico. El análisis y la producción de textos académicos digitales tienen que integrar la competencia en hipertextualidad y multimodalidad.

La argumentación en medios digitales interactivos se basaría, entonces, en la no linealidad (hipertextualidad, enlaces), en los diferentes modos de representación del

conocimiento (audio, video, imágenes, animaciones, etc.), en la retórica visual y también en la retórica lineal clásica. Los nuevos medios y sus prácticas de lenguaje y de pensamiento son formas híbridas, por lo tanto, utilizan al mismo tiempo una gramática verbal y una gramática visual. Si se acepta la constitución híbrida de los géneros electrónicos, se entiende que en el discurso argumentativo digital los textos verbales y los textos (audio) visuales, la cultura “de la escritura impresa” y la cultura “visual”, establecen relaciones dialógicas antes que de oposición binaria (Hocks, 2003: 631).

En los textos en entornos digitales, lo visual y lo verbal se entrelazan tanto que resulta muy difícil separarlos, de hecho, las palabras y las imágenes están imbricadas de tal manera que prácticamente son indistinguibles en la pantalla (Wysocki, 2001). Richard Lanham (citado en Hocks, 2003: 630) parte de esta característica de los textos electrónicos interactivos para enfatizar la naturaleza retórica de la escritura digital y sostener que la retórica digital recobra la *paideia* retórica al hacer explícitos aspectos de la retórica oral y visual que fueron olvidados a lo largo de los últimos dos siglos de cultura y convenciones de la palabra impresa.

La enseñanza de las estrategias y técnicas necesarias para la producción y el análisis de textos digitales requiere que los docentes articulen ciertos lineamientos y ejes temáticos de alfabetización visual, en general, y de retórica visual, en particular. La retórica visual, entendida como las estrategias visuales utilizadas para significar y persuadir, adquiere una importancia central en la lectura y escritura en soporte electrónico. Las nuevas tecnologías de la información construyen significados a través de una gramática híbrida visual, verbal e interactiva, por lo tanto, la retórica digital integra, adopta el uso de la retórica visual así como otras modalidades (Hocks, 2003).

Los docentes tienen que guiar a los alumnos para que tomen conciencia de los aspectos retóricos de los entornos digitales. Mary E. Hocks (2003: 631), profesora de composición y retórica digital en la Universidad Estatal de Georgia, sostiene que es necesario remarcar la naturaleza visual de estos actos retóricos, y a la inversa, hay que subrayar la naturaleza retórica de esos actos visuales y entenderlos como formas híbridas de lectura y escritura desarrolladas en el medio digital de Internet.

¿Pero qué es específicamente la retórica digital? DigiRhet.org (2006), un colectivo de estudiantes, profesores e investigadores de la Universidad Estatal de Michigan, interesados en la temática de las prácticas de escritura electrónica, delinearon los siguientes puntos para tratar de definir qué es la retórica digital:

- 1) una nueva forma de comunicación compuesta, creada y distribuida a través de las nuevas tecnologías;
- 2) la exploración de la dinámica de la argumentación a través del uso de elementos digitales, como hipervínculos interactivos y archivos de imagen y de audio;
- 3) el uso de tecnología digital para aumentar la comprensión de un mensaje por parte del lector/usuario/audiencia;
- 4) el arte de informar, persuadir y motivar a la acción a una audiencia a través de los medios digitales;
- 5) las formas en que cambian las prácticas de lectura y escritura y la dinámica entre escritores y lectores cuando los textos y otros elementos se mueven en la red;
- 6) la conciencia crítica sobre cómo la elección de incorporar o excluir diferentes elementos digitales afecta el mensaje;
- 7) y el análisis de los aspectos distintivos de un bloque de información digital, tales como uso del espacio, esquema de color y elementos interactivos, para entender cómo mejorar un argumento o mensaje (242).

Las distintas variables que entran en juego en la retórica digital, y que se reflejaría en la amplia definición de DigiRhet.org, lleva a que James P. Zappen (2005: 323), profesor de retórica en el Instituto Politécnico Rensselaer, considere que la retórica digital es una amalgama de componentes más o menos discretos antes que una teoría completa e integrada. Sin embargo, Zappen aclara que esos componentes discretos proporcionan un esbozo para dicha teoría, que tiene el potencial para contribuir, en general, al corpus de la teoría y de la crítica retórica, y en particular, a la retórica de la ciencia y la tecnología.

Esta primera aproximación a la retórica digital, desde luego, no pretende abarcar la miríada de aspectos que entran en juego en este nuevo concepto, como por ejemplo, el funcionamiento y la reconfiguración de las estrategias retóricas tradicionales en entornos digitales, la creación de identidades individuales y de comunidades, etc.

Conclusiones

La enseñanza de retórica digital requiere profundos cambios en cómo pensamos la escritura y la pedagogía. Analizar y producir textos en entornos digitales ofrece, por un lado, una oportunidad para que los alumnos desarrollen sus habilidades retóricas y se formen como autores más reflexivos y críticos, y por el otro, establece una nueva pedagogía de la escritura como diseño (Hocks, 2003: 632). Por lo tanto, la retórica digital delinea los usos estratégicos de los varios modos de representación del conocimiento, de las dos estructuras organizativas (linealidad y no linealidad) y de la retórica visual para la construcción o el análisis de un discurso argumentativo en entornos digitales.

La alfabetización académica y la alfabetización digital a menudo se presentan como procesos separados, con muy pocos o ningún punto de contacto. Consideramos que para lograr un aprendizaje significativo y con sentido de las habilidades y estrategias fundamentales para la lectura y escritura académicas, las herramientas y las estrategias que se utilizan para su enseñanza deben incluir los esquemas de comprensión y producción de textos en entornos digitales. De esta manera, se abordarían las dos problemáticas al mismo tiempo: se alfabetiza académicamente aprovechando las posibilidades y las ventajas del entorno digital y, al hacerlo, también se transmiten las prácticas y competencias necesarias para leer y escribir adecuada y críticamente en dicho entorno.

Notas

1 El presente artículo se basa en el proyecto de investigación titulado “Alfabetización académica en entornos digitales” llevado a cabo en el marco del Programa de investigación 2011-2015 del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación de la Facultad de Diseño y Comunicación de la Universidad de Palermo.

2 Licenciado en Letras (Facultad de Filosofía y Letras-UBA), diplomado de Honor. Profesor asociado en las materias Introducción a la Investigación y Comunicación Oral y Escrita en la Facultad de Diseño y Comunicación (UP). Profesor interino del Espacio de Definición Institucional de Lectura y Escritura en la Escuela Normal Superior N° 3.

Bibliografía

Alvarado, Maite; Yeannoteguy, Alicia. (2009). *La escritura y sus formas discursivas*. 4º reimpresión. Buenos Aires: Eudeba.

Bianchini, Adelaide. (1999). *Conceptos y definiciones del hipertexto. Reporte interno CI 1999*. Caracas: Departamento de Computación y Tecnología de la Información- Universidad Simón Bolívar.

Burbules, Nicholas; y Callister, Thomas A. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Cassany, Daniel. (2002). La alfabetización digital. *Actas del XII Congreso Internacional de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL)*.

---. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.

Chartier, Roger, (2008). Aprender a leer, leer para aprender. En José Antonio Millán (Coord.). *La lectura en España. Informe 2008: Leer para aprender*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Federación de Gremios Editores de España, pp. 23-42.

DigiRhet.org. (2006). Teaching digital rhetoric: Community, critical engagement, and application. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, vol. 6, nº 2, pp. 231-259.

Kolb, David. (1997). Sócrates en el laberinto. En George P. Landow (Comp.). *Teoría del hipertexto*. Barcelona: Paidós, pp. 365-388.

Kress, Gunther. (1998). Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new form of text. En Ilana Syder (Ed.). *Page to screen: taking literacy into the electronic era*. Londres: Routledge, pp. 53-79.

---. (2004). Reading Images: Multimodality, Representation and New Media. *IIID. Expert Forum for Knowledge Presentation Resources for Communication*. Mayo 30-31, 2003, Institute of Design, IIT Chicago, IL.

Disponible en:

<http://www.knowledgepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>

---. (2005). Pictures from a rocket: English and the semiotic take. *English Teaching: Practice and Critique*, vol. 4, n° 1 (mayo), pp. 95-105.

Disponible en: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2004v4n1art7.pdf>

Kress, Gunther; & van Leeuwen, Theo. (2006). *Reading Images: the grammar of visual design*. 2ª edición. Londres-Nueva York: Routledge.

Hocks, Mary E. (2003). Understanding Visual Rhetoric in Digital Writing Environments. *College Composition and Communication*, vol. 54, n° 4 (junio), pp. 629-656.

Landow, George P. (1995). *Hipertexto. La convergencia de la teoría crítica contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós.

Martí Cartes, Francina. (2006). *Llegir, pensar i clicar. Proposta per llegir críticament a Internet*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Nelson, Ted H. (1981). *Literary machines*. Sausalito: Mindful Press.

Vásquez Rocca, Adolfo. (2004). El hipertexto y las nuevas retóricas de la postmodernidad. Textualidad, redes y discurso ex-céntrico. *Philosophica. Revista del Instituto de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso*, N° 27.

Wysocki, Anne Frances. (2001). Impossibly Distinct: On Form/Content and Word/Image in Two Pieces of Computer-Based Interactive Multimedia. *Computers and Composition*, 18, pp. 137-162.

Zappen, James P. (2005). Digital Rhetoric: Toward an Integrated Theory. *Technical Communication Quarterly*, 14, 3, pp. 319-325.