

Análisis de caso: los modelos español y anglosajón en el estudio periodístico de la cobertura de situaciones traumáticas.

Virginia María FERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Málaga
virginia.m.fernandez.gonzalez@gmail.com

Resumen:

Cubrir situaciones traumáticas, como un atentado o una catástrofe natural, es una labor ardua que requiere de una preparación previa por parte de los profesionales de la comunicación, ya que en la mayoría de las ocasiones están sujetos a diversos factores de presión que influyen a la hora de representar la realidad de lo sucedido y, sobre todo, a las víctimas. En este artículo se realiza un estudio preliminar de los grados de periodismo incluidos en el Espacio Europeo de Educación Superior en España y en tres países anglosajones para dilucidar si existe una asignatura que contemple estas circunstancias.

Palabras clave: Situaciones de crisis; catástrofes; EEES; estudios de periodismo; trauma; efectos en la audiencia.

Case analysis: Spanish and Anglo-Saxon paradigms in the academic approach to the press coverage of traumatic events.

Abstract:

Covering traumatic events, such as terrorist attacks or natural disasters, is a hard task that requires previous preparation from the journalists given that, in many cases, they are subject to added and significant pressure which affects the way in which they depict the nature of the situation and, most of all, the state of the victims. The following report is an exploratory study on the levels of journalism registered on the European Higher Education Area of the Spanish country, and also of three other English-speaking countries with the purpose of ascertaining if there is an academic course that addresses these kind of aspects.

Key words: Crisis situation; natural disaster; EHEA; journalism studies; trauma; influence on the audience.

Referencia normalizada:

Fernández González, V.M. (2014): Análisis de caso: los modelos español y anglosajón en el estudio periodístico de la cobertura de situaciones traumáticas. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Enero. Págs. 747-757.

Sumario: 1. Introducción: aproximación al término y clasificación. El periodista, los testigos y las víctimas. 2. El momento de crisis: consideraciones y necesidades previas. 3. La cobertura de situaciones traumáticas y su representación en los planes de estudio superiores. 3.1. Metodología. 4. Conclusiones derivadas del estudio. 4.1. España. 4.2. Estados Unidos, Reino Unido y Australia. 5. Consideraciones sobre la programación didáctica. 6. Bibliografía.

1. Introducción: Aproximación al término y clasificación. El periodista, los testigos y las víctimas

Los términos “periodismo de crisis” y “periodismo de catástrofe” han estado muy presentes a lo largo de las dos últimas décadas tanto en el devenir del flujo comunicativo diario, como en las investigaciones científicas sobre calidad de la profesión periodística y efectos en la audiencia (Mogensen, 2008). Esto se debe a que los eventos que engloban poseen ciertas características que los destacan del resto, aumentando así su importancia y grado de noticiabilidad: son sucesos excepcionales (atentados, inundaciones, accidentes, crímenes en poblaciones pequeñas), tienen repercusión en todas las capas sociales y su contenido, en ocasiones violento y muy emotivo, resulta traumático para los protagonistas y la audiencia. Esto deviene en problemas y patologías de índole fisiológica y psicológica, cuya resolución depende del entendimiento completo de las circunstancias que llevan aparejadas los distintos escenarios posibles: Janoff-Bulman (1992) ya apuntaba que es diferente enfrentarse a un desastre tecnológico (como un vertido tóxico, o un accidente nuclear) que a un desastre natural (inundaciones, grandes incendios) ya que cuando un suceso es propiciado por el hombre, sus efectos son más duraderos; de hecho, comparando ambos eventos, las víctimas y testigos en desastres tecnológicos suelen desarrollar visiones distorsionadas y negativas tanto de su círculo como de sí mismas, mientras que las otras acusan patologías derivadas del entendimiento y visión del mundo como un lugar inseguro e impredecible (García Renedo, 2008. Pág. 57). Los profesionales de la comunicación que deben cubrir estas noticias están expuestos, al igual que otros grupos insertos en la escena (policía, servicios de atención primaria, testigos, víctimas y familiares), a niveles muy altos de estrés, que pueden derivar en síndromes como la llamada fatiga por compasión, estrés secundario o trastornos por estrés postraumático (Coté y Simpson, 2006).

Es en esos momentos, en los que el periodista se enfrenta a un suceso de naturaleza compleja y debe representar la realidad, cuando se conjugan los llamados periodismo de crisis y de catástrofes; si añadimos un punto de vista que tenga en cuenta el honor y la intimidad de los actores implicados, y cuya ética se rija según unas normas preestablecidas que salvaguarden a la audiencia y al profesional, estaremos ante lo que, para este análisis, hemos dado en llamar periodismo de cobertura de situaciones traumáticas.

Una de las características principales de este subgénero periodístico es que sus actuaciones y representaciones están incluidas dentro de lo que se considera periodismo de declaraciones, ya que en los primeros momentos de una catástrofe o desastre se recurre al testimonio de víctimas y testigos. Estos argumentos, junto con las fuentes oficiales, cimientan la elaboración primaria del periodista, que se presenta como un gestor de la información y de la memoria colectiva. Por ello, cómo se representan los hechos, la actitud y las emociones de los protagonistas, y cómo afectará a la sociedad (los medios incrementan la percepción del riesgo a través del sensaciona-

lismo y la negatividad), son aspectos que cobran máxima importancia (Zelizer, 1998; Pont y Cortiñas, 2001).

2. El momento de crisis: consideraciones y necesidades previas

Como se ha dicho, en los primeros momentos de una situación traumática (sea del tipo que sea) el periodista se encontrará en la “zona cero”, recopilando datos que en su mayoría pertenecerán a fuentes interesadas o parciales (testigos, víctimas, representantes de la administración), dando lugar a una información en constante cambio y de cariz parcial, que, mezclada con las impresiones particulares del reportero y la emotividad y tensión reinantes, puede dar lugar a un periodismo estereotipado y sensacionalista (Camps, 1999): el uso de fuentes no verificadas, o las noticias y titulares “bomba” que pretenden atraer lectores, no hacen sino esconder las funciones representativa e ideativa del periodismo, que además debería resultar en un elemento educativo y sanador del tejido social proporcionando a la audiencia estrategias de superación y afrontamiento del trauma.

La representación de los afectados en los medios por lo general es pasiva y plana, dando lugar a imágenes de revictimización que inciden negativamente en su honor e intimidad: solo en los casos donde las víctimas se han visto envueltas en una situación fuera de lo común se escoge un encuadre diferente, que en muy pocas ocasiones tiene en cuenta factores como la gestión de las emociones propias, los factores de resiliencia individuales (superación del trauma sin una ruptura emocional total) o la ayuda grupal.

Podemos suponer que un periodista que dispone de competencias suficientes para reconocer la magnitud, calado e importancia de una situación de riesgo, elegirá mejor los métodos de actuación a la hora de representar la realidad y elaborar la noticia. Estos incidentes suelen provocar un grave sufrimiento emocional, afectando a la capacidad de los protagonistas para hacerles frente, y dificultando de esta forma su recuperación. La clave, según Nörd y Strömback (2006) es anticiparse en lo posible a los hechos: estos autores recalcan que no es tan importante el dónde y el cuándo se cubre una noticia, sino que lo principal es cómo se efectúa esa tarea; añaden, así mismo, que cuando existen unas rutinas sanas predeterminadas (no viciadas por factores externos o internos, como los años de experiencia en la profesión, la exposición a situaciones parecidas con anterioridad, las fechas y horarios de entrega, etc.) el resultado llega a las cuotas esperadas de satisfacción propia y ajena y de adecuación a los hechos.

3. La cobertura de situaciones traumáticas y su representación en los planes de estudio superiores

Es dentro de una línea mixta de enseñanza universitaria, con una carga formativa centrada en la actividad laboral (López García, 2009) donde podríamos ubicar la existencia ideal de una asignatura sobre cobertura de situaciones traumáticas, y en el ámbito anglosajón (sobre todo desde la década de los 90) se incluyen programas de educación para profesionales de la comunicación que estudian este aspecto. Sin embargo, al revisar las programaciones didácticas tanto de centros universitarios como de escuelas superiores, no encontramos un reflejo concreto de las necesidades formativas que se materialice objetivamente en una formación de calidad. Por ello lanzamos una hipótesis de partida donde se apunta que, si bien es cierto que hay una preocupación general incipiente en torno a la cuestión de la cobertura del trauma dentro de los círculos formativos superiores, esta no se refleja con claridad en asignaturas estructuradas como tales en los programas educativos.

3.1. Metodología

En este artículo se presenta un estudio preliminar de carácter exploratorio donde se analizan los grados de periodismo disponibles hoy día en España, y se realiza una comparativa entre estos y los modelos anglosajones (considerados promotores en este campo); se busca una asignatura que recoja de manera total o parcial dentro de su programación las enseñanzas básicas sobre la cobertura de situaciones traumáticas (algunas de las cuales hemos esbozado con anterioridad). Para ello, se ha recurrido al listado que aparece en el Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, actualizado según la web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, entre otras páginas de referencia. Para el grupo de estudio anglosajón, se analiza un total de treinta universidades británicas, australianas y estadounidenses ($p=30$, población total de universidades dentro del *top ten* de centros en activo), siguiendo parámetros de búsqueda similares al utilizado en el modelo español, esto es: páginas web oficiales de los correspondientes Ministerios de Educación y listas de calidad de la enseñanza de prestigio contrastado, que tienen en cuenta factores como el índice de aprobados, crédito y reconocimiento del centro y encuestas de satisfacción del alumnado, entre otros.

Para evitar sesgos cuantitativos referentes a la diferencia de años formativos que existe entre los modelos español y anglosajón, provenientes de concepciones diversas de la enseñanza superior, se han incluido en el análisis tanto las opciones predecesoras al nivel de secundaria (*Bachelor* y *Undergraduate Studies*, que suelen durar tres años) como las de ciclos superiores (*M. A.* o *Postgraduate Studies*, que, dependiendo del itinerario elegido por el alumno, pueden realizarse en uno o dos años). Así aumenta exponencialmente el éxito en el rastreo de la asignatura y la posibilidad de establecer similitudes y diferencias entre los modelos. Teniendo en cuenta estos factores, el resultado final asciende a un total de ochenta y seis ($n=86$) asignaturas analizadas, a través de las guías didácticas y programaciones disponibles en la red,

así como de otros documentos que estuvieran a disposición del investigador (descriptores de la asignatura, bibliografía recomendada, horarios, etc.). Los datos se han recopilado a través de una ficha de análisis de elaboración propia, donde se recogen datos generales y específicos sobre la asignatura (año de implantación de la misma, número de créditos, sistema de evaluación, etc.).

4. Conclusiones derivadas del estudio

La hipótesis de partida se ve reforzada al comprobar que el estudio de situaciones traumáticas y sus consecuencias es relevante dentro de la formación periodística internacional, aunque no tanto dentro de los grados españoles. Esto puede deberse a la existencia y prevalencia de sendos factores externos: en el caso como el del Estados Unidos comprobamos como la incidencia de antecedentes históricos (Vietnam, Guerra del Golfo, matanza de Columbine, 11S) propician un consumo muy alto de noticias sobre catástrofes; esto contribuye al desarrollo de una conciencia en desarrollo acerca de los efectos de estos hechos en la audiencia y los profesionales de la comunicación, que se traduce en asignaturas de grado (*Bachelor*) que incluyen temas como los conflictos, el periodismo de guerra y paz o las dimensiones éticas de la cobertura de un hecho violento. El estudio sobre los efectos de estos eventos noticiosos en la audiencia y el periodista surge temprano en los estados Unidos: tras la Guerra de Vietnam, Figley (1978) realiza los primeros estudios sobre estrés postraumático, sentando un precedente de interés científico en torno a este hecho y sus consecuencias, tanto a niveles personales como profesionales. Por otro lado, y a pesar de que en España contamos con la experiencia en la cobertura del terrorismo y otros sucesos de gravedad, que según Azurmendi (2004) han derivado incluso en la proliferación de rutinas de trabajo viciadas, no ha surgido aún el mismo interés sobre la relevancia de este tema en los estudios de comunicación social, su representación ética o las técnicas a aplicar para proteger a sus protagonistas.

4.1. España

Comenzando con el caso español, debemos señalar que la cobertura de situaciones traumáticas se trata desde un punto de vista tangencial. Se ha analizado un total de cuarenta y siete asignaturas, de las cuales un 72% son obligatorias, el 18% optativas y el 10% de formación básica; todas ellas realizan referencias al tema de estudio, pero tan solo siete tratan con profundidad el tema, incluyendo en la programación referencias a los siguientes puntos clave insertos en el global de la cobertura del trauma: pautas para redactar y difundir noticias sobre violencia de género y grupos que se encuentren en riesgo de exclusión social, efectos sobre los consumidores, periodismo de guerra y paz o periodismo global (incluido en ocasiones bajo la denominación de periodismo internacional) o el ciudadano como *prosumidor* de la información (periodismo ciudadano). Estos factores se tratan en asignaturas diferentes, pero en ningún caso se ven todos juntos en la misma materia.

Son las asignaturas sobre deontología periodística las que de manera exclusiva aglutinan la enseñanza de las dimensiones éticas de la profesión (veintinueve materias en total). En dos de los casos se relaciona la deontología del periodismo con las consecuencias éticas y el aprendizaje activo de una correcta cobertura de situaciones de crisis (Información y Conflicto I: medios ante la violencia, de la Universidad Carlos III; Deontología de la Comunicación, de la Universidad de Navarra). Otro factor relevante del estudio incide en el alto porcentaje de asignaturas (58%) incluidas dentro del segundo ciclo de enseñanza (tercer y cuarto curso): una hipótesis en este sentido podría apuntar a que la adecuada explotación de los recursos y conocimientos de la materia requiera cierta madurez y un grado medio de experiencia universitaria; por el contrario, parece que, en la práctica, este factor constituyente del perfil del alumnado no se explota lo suficiente, ya que la parte teórica de las asignaturas (pruebas periódicas, clases maestras, bibliografía recomendada) resulta más importante en la evaluación final que la parte práctica (seminarios con expertos, prácticas, trabajos en grupo, uso del aula virtual, juegos de intercambio de roles, etc.), experiencias en las que el alumnado de tercero y cuarto de grado puede encontrar mayor motivación y mejores resultados.

El aspecto psicológico de la cobertura de situaciones traumáticas, que incluye técnicas de prevención y consejos de autocuidado para profesionales de la comunicación, así como información sobre patologías de tipo fisiológico y psicológico, pasa desapercibido en las asignaturas del estudio: no se ha encontrado referencia alguna en las programaciones, guías y documentos analizados.

4.2. Reino Unido, Estados Unidos y Australia

El caso anglosajón refuerza, así mismo, la hipótesis principal del estudio, aunque hemos de señalar que no en todas sus circunstancias. Estados Unidos se presenta como el país pionero en la introducción del estudio de crisis y catástrofes en centros de educación superior; Australia también acusa esta preocupación, aunque en menor medida. Reino Unido, sin embargo, es el país que sorprende por su dedicación casi exclusiva a aspectos como la ética y las medidas de autorregulación periodística, con referencias esporádicas a la cobertura de eventos traumáticos. De hecho, tan solo una materia de carácter optativo impartida en la *City University* de Londres (denominada *Media, Law and Ethics*) puede considerarse de importancia para el estudio, ya que refleja con cierta relevancia algunos de los ítems constituyentes del tema de análisis. Esta misma universidad cuenta con un curso de postgrado, *Journalism, Media and Globalization* que incluye materias (dos troncales y dos optativas) sobre medios de comunicación y violencia, aunque centrados en el efecto sobre la audiencia (grupos en riesgo de exclusión social, y ética y práctica periodística).

El caso norteamericano muestra que la cobertura de situaciones traumáticas permea tanto grados superiores (los llamados *postgraduate*) como grados universitarios medios (*bachelor*, de tres años de duración, y cuyo carácter formativo es muy global). Muchos de los tópicos troncales, como la ética en el trato a víctimas y testigos, el trato con fuentes complejas (como las víctimas infantiles) y técnicas de

autocuidado, forman parte de estos grados medios de comunicación, al considerarse lo suficientemente importante y específico como para dedicarle atención y ponerlo en conocimiento del alumnado. El 76% de los casos que han formado parte de la muestra incluyen asignaturas como *Reporting the News* o *Law and Ethics* (Universidad de Berkeley, California) donde se trata la cobertura del trauma con cierta profundidad.

Estas materias se suelen ver durante los últimos años de enseñanza y se centran en el desarrollo de las capacidades prácticas del alumnado, con un interés específico en su futura proyección laboral: de esta forma, las actividades que se proponen con más frecuencia están enfocadas a la correcta redacción de la noticia, el intercambio de roles entre el periodista y el entrevistado para empatizar con la situación de crisis, y el conocimiento teórico y práctico (a través de testimonios y charlas de expertos) de los distintos escenarios en los que pueden verse envueltos. Por otra parte, las asignaturas son en su mayoría de carácter optativo, con lo que su estudio depende de la información y el interés previo que posean los estudiantes.

El modelo australiano sí otorga obligatoriedad a las materias (*core subjects*); centra sus esfuerzos en uno de los aspectos más conocidos de la cobertura del trauma, o al menos uno de los más visibles: el 43% de las asignaturas analizadas se centra en temas de conflicto (*Journalism: war and conflict* de la *Monash University*, es un buen ejemplo de ello) y solo una asignatura menciona el estudio del trauma reflejado en los periodistas (*Global Crisis Reporting*, de la Universidad de Melbourne). La cobertura de situaciones de crisis y catástrofes se estructura en torno a las materias de ética, y se revisan con profundidad los códigos deontológicos existentes en la profesión y los modelos de autorregulación, tal y como ocurre en el modelo británico.

Se extrae de todo esto que los casos donde hay un reflejo específico de la cobertura del trauma son aún excepcionales. La permeabilidad que ha tenido este tema en el devenir periodístico es representativa, aunque en sectores muy concretos de la profesión, como círculos asociativos y organizaciones internacionales que ya contemplaban la protección del periodista como una prioridad. En el ámbito universitario se contempla de forma fragmentada, no articulada en torno a bloques de conocimiento que puedan explorar la multitud de ángulos diversos que presenta, y que podrían contribuir a una mejora cualitativa de la profesión y un trabajo más efectivo en cuanto a prevención de riesgos laborales.

5. Consideraciones sobre la programación didáctica

Por lo tanto, ¿qué puntos debería incluir una materia dentro del EEES que deseara reflejar la cobertura de situaciones traumáticas con ejemplaridad y eficiencia? Ya se ha mencionado con anterioridad que estamos ante un campo de estudio muy novedoso, que se actualiza con regularidad; las variables que lo constituyen se imbrican de tal manera que abarcan múltiples aspectos de la realidad, dando lugar a un marco multidisciplinar muy interesante sobre el que trabajar desde círculos científicos.

A modo aproximativo se proponen algunas pautas, a la espera de un estudio más profundo de la cuestión.

Podemos comenzar señalando un aspecto coincidente en las asignaturas analizadas a lo largo del estudio, y que sería un elemento fundamental a la hora de recrear un entorno ideal para la nueva materia: se trata de la obligatoriedad de la misma, y de su inserción en el segundo ciclo de enseñanza universitaria. Estos dos factores, unidos a un posible carácter presencial (cuarenta y cinco horas del total de ciento cincuenta destinadas a una asignatura obligatoria), contribuirían, como ya se ha dicho, a un aprovechamiento óptimo de las características teóricas y prácticas de la asignatura. En cuanto a las competencias básicas que debería englobar, señalaremos el fomento de la capacidad del alumnado para aplicar lo aprendido al devenir profesional, desarrollando soluciones para problemas específicos, e interpretando y distribuyendo datos de importancia desde un punto de vista adecuado. Las competencias específicas harían hincapié en estas cuestiones deontológicas, el conocimiento de los límites de la libertad de expresión y la función social del medio como gestor de información de orden público, así como del dominio de los diversos formatos de presentación de la información y las nuevas tecnologías y redes sociales.

Los contenidos, distribuidos en bloques, seguirían una proyección temática deductiva, comenzando con una introducción y contextualización del tema de estudio, que comprendería el análisis de los sucesos traumáticos (de forma general) y la revisión del marco teórico (teorías de la comunicación, estudios científicos sobre la catástrofe y el trauma, repercusión en los profesionales de la comunicación, etc.). A continuación, y conforme el alumnado vaya familiarizándose con la terminología y los casos de estudios, se analizaría la taxonomía del suceso traumático, y las diferencias en la cobertura de accidentes, crisis, catástrofes y desastres naturales. Un punto importante es saber identificar las prácticas desarrolladas dentro de la profesión que pueden poner en peligro la calidad de la información distribuida: este aspecto puede dar lugar a debates éticos que trasciendan la propia asignatura, fomentando la transversalidad con otras materias del currículo, así como la autoevaluación de las propias prácticas y el desarrollo de una conducta profesional más cívica.

A medida que se van adquiriendo las competencias necesarias, el contenido de la asignatura debería evolucionar para centrarse en los aspectos que tienen mayor repercusión social, comenzando por un análisis de los diferentes tipos de periodismo que podemos relacionar con la cobertura de situaciones traumáticas, y que parten de un reflejo de la cotidianidad de la profesión; el periodismo de sucesos, de crisis, de guerra y paz, o periodismo ciudadano, son facetas de la actividad que componen una realidad poliédrica cuyas dimensiones deben ser comprendidas en su totalidad para poder pasar al siguiente nivel: el trato a las víctimas y testigos de un evento traumático. Esta puede ser una de las partes de la materia que más calado tenga en el grupo, tanto en discentes como en docentes: cómo aproximarse a la víctima, cuál es el correcto desarrollo de una entrevista tras una catástrofe, qué se debe tener en cuenta con según qué entrevistados, cómo evitar que las víctimas reexperimenten el dolor, cuáles son los límites entre derecho a la información y derecho a la intimidad,

cómo se elabora la noticia desde un punto de vista no sensacionalista y respetuoso o cómo sobrellevar el dolor ajeno y qué compartir con los compañeros de profesión, dan lugar a un corpus de conocimientos que constituirá la base de una práctica periodística de calidad. Por último, y para cerrar el temario, los futuros periodistas se enfrentarían a la realidad que les atañe de forma más inmediata, familiarizándose con las necesidades presentes en la redacción ante una situación de crisis: medidas de actuación, árboles de contacto de los trabajadores, sistemas de recuperación de información, cómo actuar si la sede física se ve afectada y, sobre todo, qué competencias y aptitudes deben entrenar para poder enfrentarse al estrés y al dolor fomentando y poniendo en práctica mecanismos de resiliencia.

Los métodos y materiales de enseñanza pueden variar desde la clase magistral eminentemente teórica, hasta la practicidad total a través, por ejemplo, del juego de intercambio de roles, en el que el alumnado representa a la víctima o al reportero, fomentando así la empatía y un entendimiento profundo de la situación del otro. El análisis de casos de relevancia, el contraste de cobertura entre diferentes medios y soportes, o el seguimiento inmediato de una crisis a través de las redes sociales, son experiencias motivadoras que con seguridad tendrán un reflejo posterior en las rutinas de trabajo. Así mismo, la asignatura debe contribuir al fomento de competencias en materia de expresión y redacción, promoviendo el estudio de los códigos y libros de estilo para evitar estereotipos o adjetivaciones incorrectas que puedan crear controversia o vulnerar los derechos de la audiencia de algún modo. Todo esto podría verse apoyado por un sistema de evaluación continua que exigiera una dedicación y preocupación del alumnado, impulsando el trabajo individual y grupal a través de exposiciones, diseño de trabajos y debates en clase. De esta manera, la adquisición de conocimientos se evalúa en tanto y en cuanto el alumnado demuestra haber comprendido y puesto en práctica las enseñanzas, convertidas ahora en destrezas, y no en simple memorización de términos y teorías. Estos hechos, en combinación con otros factores, como la concienciación de las redacciones y de sus equipos directivos, podrían augurar un cambio cualitativo en el seno de la práctica periodística que actuara como reflejo de una preocupación evidente por la ética y el buen hacer del profesional para consigo mismo y su audiencia.

6. Bibliografía

6.1 Libros, un autor:

- CAMPS, S. (1999): *Periodismo sobre catástrofes. Cómo cubrir catástrofes, emergencias y accidentes en medios de transporte*. Paulinas. Buenos Aires.
- FIGLEY, C. (1978): *Stress disorders among Vietnam veterans: Theory, research, and treatment*. Psychology Press. Nueva York.
- JANOFF-BULLMAN, R. (1992). *Shattered Assumptions: Towards a New Psychology of Trauma*. Free Press. Nueva York.

GARCÍA RENEDO, M. (2008). *El 11-M. Un estudio sobre su impacto psicológico en el entorno familiar y escolar en alumnos de infantil y primaria*. Tesis Doctoral. Dirigida por D. José Manuel Gil Beltrán y D. Antonio Caballer Miedes. Universitat Jaume I. Castellón.

ZELIZER, B. (1998). *Remembering to Forget: Holocaust Memory Through the Camera's Eye*. University of Chicago Press. Chicago.

6.2 Libros con varios autores:

COTÉ, W. y SIMPSON, R. (2006). *Covering Violence: A guide to Ethical Reporting About Victims and Trauma*. Columbia University Press. Washington DC.

VVAA (2005). Libro Blanco de los Títulos de Grado en Comunicación. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación. Madrid.

6.3 Capítulos de libro, revistas y magazines:

OCHBERG, F. (1996). "A Primer on Covering Victims". En: *Nieman Reports*, nº 50. Massachusetts. P. 21 – 27.

6.4 Artículos en publicaciones web:

ARZUMENDI ADARRAGA, A. (2004). "11-M. Cobertura mediática del terrorismo: un paso más". En: *Palabra Clave*, nº 10. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2106382>. [27-05-2011].

DUFRESNE, M. (2004). "Trying times". En: *The Quill*, nº 92, 6. Disponible en: <http://www.questia.com/library/1P3-709147801/trying-times> [22-08-2013].

DWORZNIK, G. (2006). "Journalism and Trauma: How Reporters and Photographers Make Sense of What They See". En: *Journalism Studies*, nº 7, 4. p. 534 – 553. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14616700600757977?journalCode=rjos20#UkCKA3-0aSp> [15-08-2013].

LÓPEZ GARCÍA, X. (2009). "Tendencias en la formación de los periodistas en los ámbitos hispanos y lusófonos en el siglo XXI". En: *Estudios sobre el mensaje periodístico*, nº 15. p. 295 – 313.

Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3101697&orden=229732&info=link> [22-08-2013].

MOGENSEN, K. (2008). "Television Journalism During Terror Attacks". En: *Media, War and Conflict*, nº 31, 1. p. 31 – 49. Disponible en: <http://mwc.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/31> [24-08-2013].

NORD, L. y STRÖMBÄCK, J. (2006). "Reporting more, informing less: A comparison of the Swedish media coverage of September 11 and the wars in Afghanistan and Iraq". En: *SAGE Journal*, nº 7. p. 85 – 100. Disponible en: <http://jou.sagepub.com/content/7/1/85.full.pdf+html> [11-03-2011].

PONT SORRIBES, C. y CORTIÑAS ROVIRA, S. (2011). "Journalistic practice in risk and crisis situations: significant examples from Spain". En: *SAGE Journal*, nº 12. p. 1052 – 1066. Disponible en: <http://jou.sagepub.com/content/12/8/1052.abstract> [14-08-2013]

La autora

Virginia María Fernández González (Málaga, 1983) es Licenciada en Periodismo por la Universidad de Málaga y profesora de Lengua Castellana y Literatura para la comunidad autónoma andaluza. En la actualidad realiza su tesis doctoral sobre la Cobertura de Situaciones Traumáticas en la citada universidad, bajo la tutela de D^a María Bella Palomo Torres.