



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada, Toluca, Estado de México. 7223898475*

RFC: ATI120618V12

Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.

<http://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/>

Año: VII

Número: Edición Especial

Artículo no.:10

Período: Marzo, 2020

TÍTULO: La efectividad de lo metalingüístico en la enseñanza de la fraseología en la clase de ELE

AUTORA:

1. Dra. Renad Al-momani.

RESUMEN: El presente trabajo arroja luz a la efectividad de las habilidades metalingüísticas en la clase del español como Lengua Extranjera. Cuestiona el proceso reflexivo donde interviene la conciencia metalingüística y la especulación que se hace acerca de la estructura de la lengua para analizarla y utilizarla de modo satisfactorio. Se presenta un estudio llevado a cabo con alumnos universitarios con el objetivo de detectar su nivel de desarrollo de tales habilidades, la percepción intercultural de la fraseología y las habilidades metacognitivas. A tal efecto, se especifican los objetivos y el diseño de la investigación, así como los resultados obtenidos de la existencia de una correlación entre la inmersión sociolingüística y la comprensión de la fraseología en su propio contexto, además de otros resultados de interés.

PALABRAS CLAVES: conciencia metalingüística, asimilación sociolingüística, fraseología de ELE, interculturalidad.

TITLE: Effectiveness of Metalinguistic in teaching phraseology of Spanish as a Foreign Language.

AUTHOR:

1. Dra. Renad Al-momani.

ABSTRACT: This paper aims at shedding light on the effectiveness of metalinguistic skills in the classroom of Spanish as a foreign language. It tries to question the reflexive process where metalinguistic awareness and speculation about the language structure intervene to use it satisfactorily. It presents an experimental study carried out with university students in order to detect the level of development of metalinguistic skills, intercultural perception of phraseology and metacognitive skills. Results shows that it exists a correlation between sociolinguistic immersion and the understanding of phraseology in its own context among other results.

KEY WORDS: metalinguistic awareness, sociolinguistic assimilation, phraseology of Spanish as F.L., Inteculturality.

INTRODUCCIÓN.

En el estado actual de la investigación lingüística en el campo de la fraseología, se ha resaltado el estudio de la función de las unidades fraseológicas en la adquisición del español como lengua extranjera y el papel que desempeña como una herramienta efectiva en la asimilación intercultural y la adquisición sociocultural.

La mayoría de los autores que han abordado el tema de la adquisición de lenguas extranjeras (Bialystok, 1993; Gombert, 1990; Gaonac'h, 2006, entre otros) están de acuerdo con la idea de que para apropiarse del sistema de la lengua meta, el aprendiente adulto pone en práctica estrategias cognitivas y metacognitivas que le permiten comprender las estructuras y adaptarlas en función del contexto comunicativo en el que se encuentre (Salazar Perafán, 2013).

En su proceso de aprendizaje, el aprendiente necesita asociar tanto las estructuras de la lengua como las diferentes expresiones fraseológicas a los usos que los hablantes nativos hacen de ella y aplicarlas de modo satisfactorio. Esta asociación estaría vehiculada por una conciencia metalingüística que le permitiría reflexionar sobre la lengua aprendida, sirviéndose de los

conocimientos que ya posee acerca del mundo (*ibíd.*); por consiguiente, este trabajo procura cuestionar la efectividad de la comprensión metalingüística de la fraseología en alumnos universitarios jordanos que aprenden el español como lengua extranjera.

DESARROLLO.

Nos preguntaríamos si el contexto de la inmersión sociolingüística es capaz de crear la comprensión deseada en los alumnos sin la necesidad de la lengua materna. Para ello, realizamos una encuesta dividida en dos partes: la primera ha tenido como objetivo conseguir una visión panorámica del estado del aprendizaje y las diferentes herramientas, estrategias y recursos que utiliza el alumno para mejorar su competencia sociolingüística; la segunda engloba una serie de ejemplos (un corpus) de unidades fraseológicas colocadas en contextos. La primera parte, como se verá más adelante, se ha realizado según la escala Likert. La segunda se ha compuesto de un corpus de ejemplos fraseológicos: frases hechas, locuciones y refranes inmersos en un contexto. Le ha correspondido a cada alumno contestar según un valor axiológico (*sí* en caso positivo, *no* en caso negativo o neutral si no consigue una respuesta). Los resultados, como se verán, dependerán del análisis de la encuesta según la correlación de las respuestas.

El argumento de los resultados se fundamenta en las propuestas de C. Germain y R. Le Blanc (1981: 33), que consideran que “la significación total de una frase es la suma de la significación lexical de las palabras consideradas individualmente y de la significación gramatical, llamada también, significación estructural”. Estas propuestas hacen hincapié en la importancia de la comprensión lexical, además de la gramatical. Su hipótesis, a nuestro modo de ver, es una afirmación de que la enseñanza intercultural favorece la automatización de las actividades y de las praxis de la lengua meta entre otras propuestas que apoyan la adquisición deseada de cualquier lengua (Besse y Porquier, 1984; Campos Martínez, 2001; Perales, 2004).

Cabe mencionar, en este contexto, que para conseguir los objetivos propuestos de la investigación, no hemos separado en el corpus las unidades fraseológicas que son conmutables por una oración o un enunciado de aquellas otras que no forman una unidad de ese tipo o no equivalen a ella (Corpas Pastor, 1996: 50).

Antecedentes y conceptos teóricos.

El concepto de la metalingüística ha sido difundido por Jakobson, que afirma que este caracteriza cualquier discurso centrado en el código lingüístico y que se trata de un comportamiento lingüístico que toma como objeto la lengua (Jakobson, 1963: 218). Por su parte, Coste (1985) considera que todas las verbalizaciones que se realizan en cualquier lengua son de naturaleza metalingüística. Ante esta definición, Besse y Porquier constatan que cada documento introducido en un curso de lengua adquiere una dimensión puramente metalingüística (Besse y Porquier, 1984). A eso, Nicolás López (1996) añade que la metalingüística no es más que la capacidad que posee el sistema lingüístico para referirse a sí mismo. La capacidad de la metalingüística en la adquisición de la lengua es considerada como una estrategia psicológica de aprendizaje, propia del aprendiente adulto, que permite acelerar la adquisición de lenguas, puesto que facilita, en la mayoría de los casos, el proceso de adquisición de vocabulario y el proceso de deducción semántica (Medina Fernández, 1997).

De la misma forma, Scarcella y Higa (1982) postulan que los alumnos adultos poseen una experiencia de manipulación discursiva y otras actividades lingüísticas que, al ser transferidas a la L2, les permiten interactuar fácilmente con su entorno, realizar negociaciones de sentido, buscar la retroalimentación de los locutores nativos o de los enseñantes. Por su parte, Gaonac'h (2006) explica que las capacidades metalingüística y metacognitiva que ha desarrollado el adulto le permiten utilizar el conocimiento que ha adquirido sobre la lengua y sobre los fenómenos

lingüísticos, en general, para organizar y conceptualizar rápidamente la información del sistema de la L2. Benveniste, de igual modo señala, que la habilidad metalingüística se refiere principalmente a “la posibilidad de aumento de nosotros mismos sobre el lenguaje, de abstraernos de ello por completo” (Benveniste, 1974: 62).

En este sentido, tenemos que tener en cuenta también que, si la capacidad de la metalingüística es considerada una herramienta de gran utilidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, su ayuda se limita generalmente a los elementos similares o transparentes entre la L1 y la L2, provocando a veces dudas y errores (González y Loureda, 2001/2002). Esas dudas permiten al alumno reflexionar sobre su lengua materna y provoca un acercamiento intercultural (Defior, 1991:50).

El proceso de asimilación y reflexión metalingüística comprende un proceso, que según afirman Cabrera *et al.* (1994) se clasifica en tres fases: perceptiva, comprensiva y creativa. Este proceso exhaustivo supone facilitar el acceso al sistema de las competencias lingüísticas y al dominio de la comprensión sociocultural (Miren, J. García, 2002:326). La efectividad de la reflexión metalingüística es, así pues, un indicador de una madurez sociolingüística y un parámetro para una adquisición sociolingüística apropiada de la lengua meta.

La reflexión metalingüística de la fraseología se inserta dentro de una reflexión cultural porque los aprendices intentan establecer una nueva realidad en el campo sociocultural (Loureda Lamas, 2009). Se trata, a nuestro modo de ver, de una comprensión consciente porque conlleva un nuevo proceso de metapragmática que se ocupa de emplear la lengua y de entender los mecanismos que implican utilizarla favorablemente; es decir, que los aprendices se sienten capaces de llevar a cabo un proceso comunicativo para informar de cómo se está usando la lengua y esta comprensión consciente se convierte en una metacomunicación (John, 1993: 3). Por esta razón, aprender el léxico y el significado de las unidades fraseológicas, en este caso, implica necesariamente nuevas reformulaciones discursivas por parte de los aprendices (Del Barrio, 2009: 204).

La efectividad de la reflexión metalingüística se considera la introspección que realiza el aprendiente sobre la estructura de la oración, tanto desde el punto de vista gramatical como del entendimiento del valor semántico de la lengua meta (Perales, 2004). Bajo esta perspectiva se logra un aprendizaje fructífero y una adquisición eminentemente satisfactoria.

En los siguientes epígrafes, procederemos a analizar los datos obtenidos de la encuesta que hemos realizado, detallando la metodología que hemos seguido.

Método.

Realizamos un estudio exploratorio en el que se conjugan tanto instrumentos cuantitativos como cualitativos para medir la eficacia de la comprensión de lo metalingüístico de alumnos universitarios jordanos que estudian la Licenciatura de Español-inglés.

Participantes.

Los participantes pertenecen a la Universidad de Jordania (JU), en concreto, B.A (Bachelor Degree en Spanish and English) español-inglés, en el contexto de Educación Superior española que corresponde a un Doble Grado de Filología Española e inglesa.

La media de matriculados, en los últimos cuatro años, es de 143 alumnos con un notable incremento en los últimos años.

La encuesta fue suministrada a alumnos procedentes del tercer y cuarto año por la peculiaridad del tema que requiere un nivel intermedio y avanzado del español; alumnos que han terminado los cursos de competencia comunicativa y están cursando asignaturas de especialidad. La encuesta se ha realizado el primer cuatrimestre del curso académico 2019-2020. El número total de participantes fue de 100 alumnos, de los cuales el 88 % eran mujeres y el 12 % hombres, con edades comprendidas entre 21-22 años.

La distribución porcentual de los participantes por niveles es la siguiente: un 44 % son estudiantes de tercer año matriculados en la asignatura “Tema Específico de Lengua Española”, un 52 % son alumnos de cuarto año matriculados en la asignatura “Lingüística Española”, y el 4% restante son alumnos de segundo año.

En cuanto a la lengua materna de los estudiantes encuestados, esta es el árabe en un 100% de los casos, mientras que el 82% señala el dominio del inglés como segunda lengua, el 9 %, el español e inglés, el 4 % con conocimiento avanzado de inglés y francés, y tan solo el 5 % con dominio de inglés, español y francés.

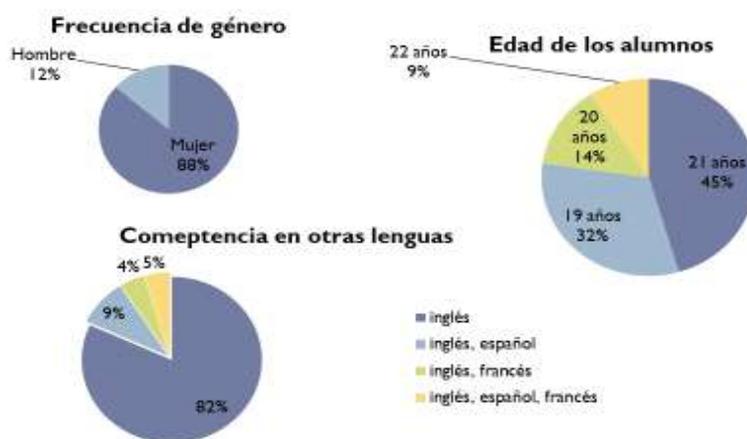


Figura 1. El perfil del alumnado encuestado.



Figura 2. El año académico de los encuestados.

Instrumentos y procedimiento.

Para el diseño de esta investigación, empleamos instrumentos tanto de corte cuantitativo como cualitativo que fueron seleccionados para cada fase de la investigación.

A través de la interacción docente-alumno y, por tanto, de la observación participante y directa en el aula, se detectó una serie de déficits relacionados con la comprensión y la praxis de la paremiología entre los estudiantes-participantes de ese estudio, en contraste con un grado de interés y motivación para aprender más sobre la paremiología. Así pues, pasamos a una segunda fase, que consistió en la elaboración y entrega de un cuestionario *ad hoc* de tipo valorativo Likert (1 a 5) para la realización de un estudio empírico-correlacional basado en un cuestionario elaborado en árabe y español con un total de 30 ítems (Hair *et al.*, 1999). El empleo de cuestionarios, como señalan McMillan y Schumacher (2011:237), comporta una serie de ventajas como incluir las mismas preguntas para todos los sujetos y ser anónimos. Asimismo, da la posibilidad de llegar a la objetividad necesaria para los resultados.

El cuestionario fue sometido a validación por profesores universitarios jordanos y españoles, y posteriormente, se distribuyó entre un grupo reducido de estudiantes. En última instancia, se distribuyó la versión final a varios grupos de estudiantes que lo realizaron de manera voluntaria.

Cuadro I. Fases de la investigación.

Fase I	Observación participante y elaboración del primer cuestionario.
Fase II	Tras el diseño del cuestionario se sometió a validación a través de juicios de expertos. Posteriormente, se sometió a un estudio piloto en estudiantes de este primer cuestionario.
Fase III	Análisis de los primeros resultados del cuestionario de pilotaje. Subsanación de este y nueva distribución.
Fase IV	Análisis de los resultados y conclusiones.

En cuanto a la estructura del cuestionario, este consta de un total de 30 ítems, divididos en tres bloques: el primer bloque para la información de control y los dos restantes focalizados en la lectura, donde el bloque II se ocupa de la inmersión y comprensión de la paremiología y su práctica, y el bloque III recoge una serie de expresiones paremiológicas contextualizadas con el fin de medir su grado de comprensión. Las respuestas se basaron en ítems de escala valorativa tipo Likert en la que “el entrevistado muestra acuerdo o desacuerdo con el enunciado” en el segundo bloque, y *sí* o *no* en el tercer bloque (McMillan y Schumacher, 2011: 242).

Cuadro 2. Escala Likert empleada.

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
-----------------------	------------	---------------------------------	---------------	--------------------------

Análisis de los resultados.

La primera parte de la encuesta.

Como hemos dicho anteriormente, el cuestionario se les suministró a los participantes durante el primer cuatrimestre del curso académico 2019-2020 alumnos mayoritariamente de los dos últimos

años de la carrera universitaria de español-inglés.

Los datos obtenidos cumplen los requisitos para aplicar el análisis factorial con una media de adecuación de la muestra de Kraisser-Mayer-Olkin (KMO) igual a 0.722 y la prueba de esfericidad de Bartlett con un valor de significación de 0.000 en un nivel $p < 0.01$. La fiabilidad se comprobó con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.773, por encima del límite mínimo de aceptabilidad de 0.7 (Hair *et al.*, 1999). El análisis de la primera parte ha demostrado las siguientes afirmaciones:

- Se ha encontrado un efecto significativo para la relación, ya que $t=1.98$; de este modo, en $p < 0.05$ existe una evidencia de rechazar la hipótesis. Así pues, no se ha podido comprobar que haya una influencia de la lengua materna en la comprensión del significado de la paremiología en un determinado contexto.
- Se ha encontrado un efecto significativo para la relación, ya que $t=1.98$; de este modo, en $p < 0.05$ hay una evidencia de contrastar la hipótesis. Se constata que existe un efecto de la competencia lingüística para poder entender el significado de la paremiología dentro de un contexto.
- Se ha encontrado, de igual modo, un efecto significativo, ya que $t=1.98$; de este modo, en $p < 0.05$, hay una evidencia de rechazar lo propuesto. Por tanto, se puede decir que sí existe una influencia de la noción de la lengua y su función en la percepción del significado mediante un contexto.
- Se ha encontrado un efecto significativo para la relación, ya que $t=1.98$; de este modo, en $p < 0.05$ hay una evidencia de rechazar la hipótesis. Así, se puede concluir que tiene una gran importancia el uso de la fraseología en cuanto a su significado e importancia como indicio de competencia comunicativa para el alumno de español.

- Se ha encontrado un efecto significativo para la relación, ya que $t=1.98$; de este modo, en $p < 0.05$ se hace patente el rechazo de lo propuesto en la hipótesis. Por consiguiente, se llega la conclusión de que la conciencia sociocultural desempeña un papel importante en la comprensión y asimilación intercultural y es fundamental para comprender el significado de la paremiología dentro de un contexto.
- Se ha encontrado un efecto significativo para la relación ya que $t=1.98$; de este modo, en $p < 0.05$ se evidencia el rechazo de la hipótesis. Se constata que, efectivamente, las estrategias motivacionales siempre desempeñan un papel fundamental en la adquisición de la paremiología como una parte de la lengua y cultura metas.

El siguiente gráfico demuestra la correlación entre los elementos de la propuesta hipótesis con la percepción del significado de la fraseología. Los datos demuestran que lo metalingüístico en la enseñanza de las unidades fraseológicas incrementa la conciencia intercultural y los alumnos sienten que culmina su adquisición del español como lengua extranjera.

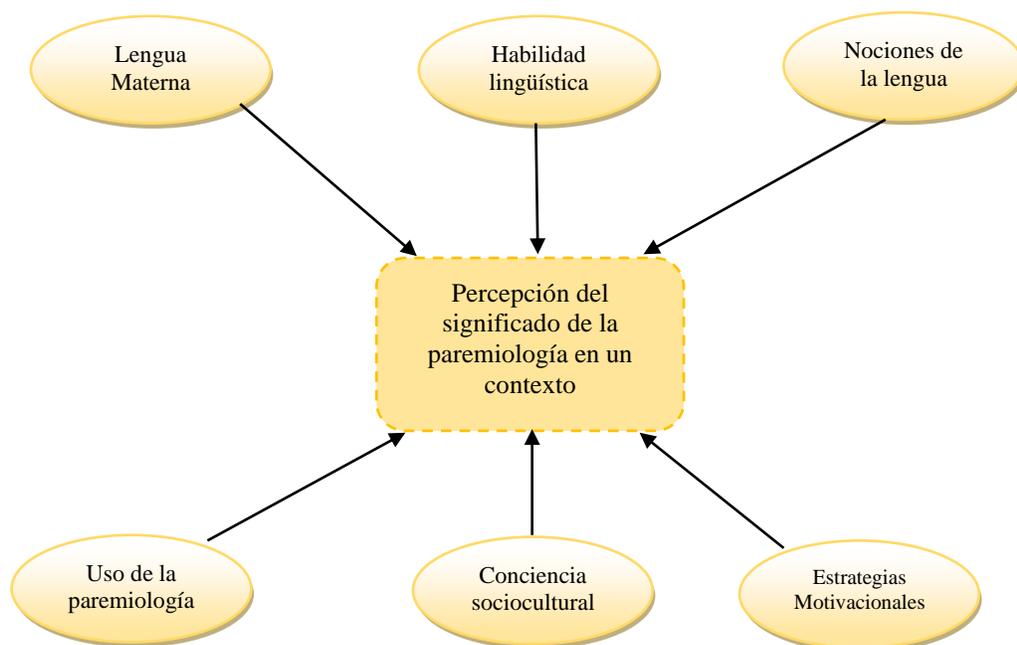


Figura 3. La correlación de las hipótesis con la percepción de la lengua meta.

Resultados relacionados con la parte práctica.

Los ejemplos que forman el corpus son, sin duda alguna, el elemento representativo del grado de aptitud metalingüística del alumno. Evidencian, por un lado, la acumulación del conocimiento sociolingüístico previo del alumno, y la habilidad de la asimilación metalingüística, por otro. Los resultados han demostrado que la mayoría de los alumnos ha podido adivinar el significado de la unidad fraseológica, cuando se trataba de una frase hecha o alguna locución, merced a su inmersión en un contexto. El único obstáculo de asimilación sociocultural se ha encontrado en los refranes, que también formaban parte de los ejemplos.

En resumidas cuentas, se puede constatar que la autonomía que siente el alumno en su proceso reflexivo asegura un desarrollo en su adquisición sociolingüística.

CONCLUSIONES.

A lo largo de las páginas anteriores, creemos haber puesto en evidencia que los sujetos (aprendices) disponen de un potencial cognoscitivo que pueden invertir en la reflexión metalingüística de manera eficiente.

Hemos intentando arrojar luz a la importancia de la concepción cognitiva del proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel de la reflexión metalingüística como una herramienta de asimilación intercultural. Además de la importancia de la habilidad gramatical que favorece la comprensión metalingüística, hemos constatado, a través del análisis de los datos, que los alumnos son capaces de asimilar el significado y pueden utilizarlo de modo propicio, a pesar de la falta de proximidad lingüística en su lengua materna (Degache, 1995).

La efectividad del proceso de enseñanza de la fraseología está vinculada a un deseo de controlar el idioma y alcanzar la comunicación de modo satisfactorio en la lengua meta. Los alumnos se sienten atraídos por la fraseología porque se considera una referencia indispensable para el acercamiento

intercultural. Han demostrado que la reflexión metalingüística proporciona más capacidades metalingüísticas y metacognitivas para apropiarse más fácilmente del sistema de la lengua meta (Gaonac'h, 2006).

A diferencia de la hipótesis presentada en los trabajos de Penadés Martínez (2004) sobre el papel que desempeña la lengua materna en la adquisición de las unidades fraseológicas en la L2, los resultados han demostrado un acercamiento favorable al significado gracias al contexto. Existen también otros matices y estrategias que intervienen en la comprensión y en el grado de efectividad de lo metalingüístico como el nivel del alumno y las estrategias que desarrolla en su proceso de aprendizaje que le permiten reflexionar en la lengua y sobre la lengua (Salazar Perafán, 2013:83).

A través de esta reflexión metalingüística y gracias a la intervención y uso de estas construcciones idiomáticas, se logra la evolución de la lengua en cuestión (Loureda Lamas, 2009:326).

En definitiva, los resultados globales alcanzados en este estudio han corroborado, a nuestro juicio, su objetivo principal: lo metalingüístico constituye un espacio que determina el comportamiento lingüístico de los aprendices; algo esencial desde el punto de vista cognitivo, idiomático y pragmático (*ibíd.*, 2009: 329).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. Besse, H. y Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris, Crefif: Hatier.
2. Bialystok, E. (1993). Metalinguistic awareness: The development of Children's representation of language. In C. Pratt, y A. Garton (Eds.), *Systems of representation in children: Development and use*, 211-233. London: Wiley & Sons.
3. Benveniste, E. (1974). *Problemas de lingüística general*, Volumen II. Madrid. Siglo XXI editores.

4. Cabrera, F., Donoso, T. y Marín, M.A. (1994). *EL proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
5. Campos Martínez, M. ^a A. (2001). Los refranes en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 12, 9-29.
6. Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de Fraseología española*. Madrid, Gredos.
7. Coste, D. (1985). Métalangages, activité métalinguistique et enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère. *DRLAV*, 32, 63-92.
8. Defior, S. (1991). *EL desarrollo de las habilidades metalingüísticas*. La conciencia fonológica. Salamanca: Universidad de Salamanca.
9. Degache, C. (1995). La reflexión metalingüística como auxiliar de la competencia lectora en lengua extranjera. Los estudiantes francófonos principiantes frente al español escrito. *Langage, théories et applications en FLE*, 2, 41-62. Association ADEF, Madrid.
10. Del Barrio, F. (2009). Metapragmática e identidad lingüística: El uso de la función metalingüística en inmigrantes colombianos en España. *RILCE*, 52 (2), 187-208.
11. Gaonac'h, D. (2006). *L'apprentissage précoce d'une langue étrangère*, Paris: Hachette.
12. Germain, C. y Le Blanc, R. (1981). *Introduction á la linguistique générale*. 4. Montréal. Presses de l'Université de Montréal. La syntaxe.
13. Gombert, J.E. (1988). La conscience du langage à l'âge préscolaire. *Revue française de pédagogie*, 83, 65-81.
14. González Ruiz, R. y Loureda Lamas, O. (2001-2002). Nuevos estudios sobre lo metalingüístico en español. *Cuadernos de investigación filológica*, 27, 28, 267-284.
15. Hair, J.F., Anderson, R.E., Tatham, R. L y Black, W.C. (1999). *Análisis Multivariantes*. Madrid: Prentice Hall Iberia.
16. Jakobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris. Editions de Minuit.

17. John, A. L. (1993). Reflexive language and the human discipline. *Reflexive Language: Reported Speech and Metapragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 9-32.
18. Loureda Lamas, O. (2009). De la función metalingüística al metalenguaje: Los estudios sobre el metalenguaje en la lingüística actual. *Revista Signos*, 42(71), 317-332.
19. McMillan, J.H & Schumacher, S. (2011). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson. Addison Wesley.
20. Medina Fernández, O. (1997). *Modelos de educación de personas adultas*. Barcelona: El Roure Editorial.
21. Miren J. García. (2002). *Vamos a jugar con la metalingüística*. Madrid: CEPE.
22. Nicolás López, R. (1996). Acercamiento metalingüístico y metadiscursivo a lo paremiológico. *Paremia*, 3, 153-159.
23. Penadés Martínez, I. (2004). La enseñanza de la fraseología en el aula ELE. *Carabela*, 51-67.
24. Perales, J. (2004). La conciencia metalingüística y el aprendizaje de una L2/LE.
25. Sánchez Lobato, J. y I. Santos Gragallo (Dir.) (2004), *Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE), Madrid: SGEL, pp. 329-349.
26. Salazar Perafán, L. (2013). EL desarrollo de la reflexión metalingüística en aprendientes adultos de ELE. *Mediterráneo*. Revista de la Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania, 8 (3), 59-88.
27. Scarcella, R. & Higa, C. (1982). Input and age differences in second language acquisition. S.D. Krashen, R.C. Scarcella & M.H. Long (dir.). *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House Publishers, 175-201.

DATOS DEL AUTOR.

1. Renad Al-momani. Profesora titular en Filología Hispánica en la Universidad de Jordania.

Doctora en Filología Hispánica por La Universidad Complutense de Madrid. Miembro de

ASELE y AATSP. Es especialista en lingüística aplicada a la enseñanza del español como

lengua extranjera. Sus principales líneas de investigación abarcan la lingüística aplicada, análisis

de discurso, interculturalidad y lingüística aplicada a la traducción. Correo electrónico:

r.momani@ju.edu.jo renad28@hotmail.com

RECIBIDO: 18 de febrero del 2020.

APROBADO: 27 de febrero del 2020.