

# *La corrección de la expresión escrita: las preferencias de los estudiantes*

Elsa TRAGANT MESTRES  
Universidad de Barcelona

## **Resumen**

Las preferencias de los estudiantes sobre la corrección de la expresión escrita son un aspecto que el profesor de idiomas debe tener en cuenta ya que éstas pueden influir en su efectividad. Así pues, y con el propósito de analizar estas percepciones, se diseñó un cuestionario sobre varios procedimientos para la corrección. Este cuestionario lo respondieron 158 estudiantes adultos matriculados en centros universitarios norteamericanos donde se impartían clases de inglés como segunda lengua. Del análisis se desprende que la mayoría de los estudiantes prefieren correcciones orientadas más hacia el producto que hacia el proceso, lo cual nos lleva a sugerir una serie de procedimientos de corrección para utilizar en clases donde éstos sean poco populares, de manera que se involucre directamente al propio alumno.

*PALABRAS CLAVE: Procedimientos de corrección. Corrección de la expresión escrita. La corrección y la actitud del estudiante.*

## **Abstrac**

The present paper is based upon the assumption that the students' preferences in written error correction should be considered by the language tea-

---

<sup>1</sup> Quisiera agradecer la colaboración de Sharon Ultsch y Neil Orkin en la elaboración de una versión previa a este artículo que fue presentado en la Sexta Convención Anual de TESOL, en San Antonio, Texas.

cher, since these can partly determine the effectiveness of the correction. With the purpose of examining these preferences, a questionnaire was developed which dealt with a number of procedures in error correction. This questionnaire was distributed to 158 adult students who were enrolled in ESL programs in the United States. The students' responses show a rather product orientation to writing, a result which has taken us to make a number of suggestions in order to introduce process-oriented procedures in the instruction of writing in classes where procedures are bound to be little popular because of the students' beliefs.

*KEY WORDS: Correction procedures. Written error analysis. Correction and students' attitude.*

En estos últimos años el campo de las segundas lenguas se ha ocupado extensamente del tema de la corrección, y en particular del tratamiento de los errores en las producciones escritas de los estudiantes. Se ha debatido si se deberían corregir todos los errores o si, por el contrario, el profesor debería ser selectivo en la corrección. También se ha investigado la naturaleza de las correcciones, en particular si deben combinarse los comentarios sobre forma y contenido o si, por el contrario, deben predominar unos sobre otros. Algunos autores opinan que los comentarios formales son demasiado superficiales, resultando poco eficaces cuando el estudiante reescribe una segunda versión de su producción escrita (Zamel, 1995). Sin embargo, otros autores creen que los comentarios formales del profesor son beneficiosos si se combinan con comentarios sobre el contenido (Fathman y Whalley, 1990). Otro aspecto interesante es el grado de explicitación de las correcciones. En este sentido, técnicas que inducen a la autocorrección han resultado exitosas según varios estudios, especialmente en lo que concierne a los errores gramaticales y morfológicos (Fathman y Whalley 1990; Makino, 1993). No obstante, Makino añade que cuanto más información se proporcione más eficaz resultará la autocorrección. La configuración adoptada durante la corrección constituye otro punto de estudio. Una opción sería la corrección frontal liderada por el profesor que comenta o hace preguntas sobre los errores más recurrentes del grupo-clase. La otra opción consiste en la autocorrección, bien trabajando de forma individual, bien por parejas o en pequeños grupos.

Después de este breve repaso sobre los diversos aspectos que entran en juego en la corrección escrita, queda constatado que el profesor de segundas lenguas tiene a su disposición un amplio abanico de procedimientos. Esta gama de opciones puede incluso inducirle a dudar sobre cuáles son las mejores técnicas. Aunque estas decisiones dependerán en gran medida del contexto escolar, el enfoque a la expresión escrita que enfatiza el proceso llamado «process writing», puede dar al profesor unas directrices generales sobre cómo llevar a cabo las correcciones (White y Arndt, 1991). En líneas generales este enfoque reco-

mienda que el profesor sea selectivo en la corrección y que los comentarios sobre contenido y presentación de ideas adquieran un papel prioritario. Otras prácticas que han pasado a ser habituales en las clases con una orientación hacia el proceso son la autocorrección y las sesiones de comentario por parejas de los trabajos escritos «peer conferences» o «peer feedback».

Estas prácticas que emanan del movimiento de «process writing» están interrelacionadas y se basan en un enfoque comunicativo centrado en el estudiante. Sin embargo, se ha demostrado que a menudo las correcciones del profesor continúan siendo poco eficaces. Algunos estudios incluso critican las prácticas docentes observadas. Así, Leki (1990, 60) cita a los trabajos de Sommers y Searle y Dillon quienes señalan que las correcciones son en ocasiones demasiado generales para que sean eficaces, y en otras ocasiones son demasiado concretas para poder trasladarlas a otros contextos. Sin embargo este mismo autor apunta que el grado de eficacia de una corrección no parece estar relacionado con los procedimientos utilizados. Quizás la corrección sería más eficaz si se tuvieran en cuenta las actitudes del estudiante frente a las diferentes técnicas de corrección. Considerar este tipo de preferencias en aprendices adultos nos parece crucial, ya que éstos cuentan con experiencias previas que pueden afectar el grado de receptividad a ciertas técnicas. Por tanto sus preferencias sobre el tratamiento de la corrección pueden influir en la efectividad de las mismas. Aunque entendemos que hay muchos otros factores que entran en juego al evaluar la eficacia de una práctica determinada de corrección, la actitud hacia la corrección debe ser tomada en consideración. Con el propósito de describir cuáles son estas preferencias en torno a las correcciones en la expresión escrita de un grupo de estudiantes de inglés, iniciamos el estudio que a continuación presentamos.

## **Método**

La herramienta utilizada para obtener información sobre las preferencias de los estudiantes fue un cuestionario que constaba de cuatro secciones. La primera sección giraba en torno a preguntas generales sobre la corrección de la expresión escrita: (1) sobre si el profesor debe seleccionar los errores más importantes o si, por el contrario, debe corregir la mayoría de ellos; (2) sobre qué tipo de errores es más importante corregir (gramaticales, léxicos, discursivos, estructurales); y (3) sobre si se puede aprender de los errores de los compañeros. En la segunda sección del cuestionario se mostraban cinco técnicas para la corrección de errores gramaticales y se pedía al estudiante que las evaluara según sus preferencias. Estas técnicas se diferenciaban entre ellas por su grado de explicitación. En la técnica más directa se tachaba el error y se anotaba a su lado la versión correcta. En la técnica menos directa, simplemente se anotaba un interrogante a la derecha de cada frase que contenía algún error. Las otras tres técnicas consistían respectivamente en indicar el tipo de error cometido,

identificar su localización y señalar el número de errores en cada oración. En la tercera sección del cuestionario se pedía señalar las preferencias entre cuatro configuraciones de clase (trabajo individual, colectivo, en parejas y en grupos reducidos) para llevar a cabo una corrección de un texto que contenía errores previamente subrayados. En el Anexo se reproduce el cuestionario.

## Sujetos

El cuestionario lo respondieron 158 estudiantes provenientes de tres centros del nordeste de los Estados Unidos donde se impartían clases de inglés como segunda lengua: Community English Program en Teachers College (Nueva York), Rutgers University (Nueva Jersey) y Borough of Manhattan Community College (Nueva York). Los estudiantes de los dos primeros centros no obtenían créditos por su participación en el curso de inglés, mientras que los cursos de inglés del tercer centro permitían obtener créditos. Los países de origen de los estudiantes abarcaban desde la República Dominicana, Sudamérica, Japón, China, Corea, Haití, la República Dominicana hasta el Sudeste Asiático. El nivel de inglés de estos estudiantes era intermedio-alto según la prueba de nivel realizada por cada institución.

## Descripción de resultados

Sección I del cuestionario. En la primera pregunta (¿Qué proporción de errores quieres que se te corrija en tus redacciones?), la mayoría de los estudiantes querían que se les corrigieran todos los errores aunque aproximadamente uno de cada diez prefería que se le corrigieran la mayor parte de ellos. Nadie optó por la corrección selectiva de algunos errores y tampoco nadie rechazó la corrección (ver Figura 1).

**FIGURA 1**

*Preferencias en la proporción de errores corregidos*

	R	%
a. Prefiero que me corrijan todos los errores	132	83,5
b. Prefiero que me corrijan la mayor parte de mis errores	21	13,3
c. Prefiero que sólo me corrijan algunos errores	0	0
d. Prefiero que no me corrijan	0	0
e. No responde	5	3,2

R = Número de sujetos/respuestas

La segunda pregunta tenía la finalidad de identificar los tipos de errores que los estudiantes consideraban más importantes a corregir. En términos generales los estudiantes contestaron que todas las áreas eran importantes, es decir, tanto la corrección de elementos puntuales (los errores gramaticales, léxicos y de posición) como los discursivos (la presentación de ideas y el uso de los marcadores de cohesión). Sin embargo, se puede apreciar una preferencia por la corrección de errores puntuales, (localizables en palabras o grupos de palabras) en detrimento de una corrección de errores a niveles menos segmentables (a nivel de cláusula, oración o párrafo).

**FIGURA 2**  
*Importancia asignada a los tipos de errores a corregir*

	Importante		Poco importante	
	R	%	R	%
a. Prefiero que me corrijan los errores gramaticales.	141	89,2	17	10,8
b. Prefiero que me corrijan los errores léxicos.	128	81	30	19
c. Prefiero que me corrijan los errores de posición de los elementos de la oración.	124	78,5	34	21,5
d. Prefiero que me orienten sobre cómo mejorar la presentación de ideas.	116	73,4	42	26,6
e. Prefiero que me corrijan el uso de los conectores.	111	70,2	47	29,8

En la tercera pregunta se pedía si era beneficioso el escuchar la explicación que el profesor daba al corregir un error de un compañero de clase. La mayoría evaluaron útil esta situación, tal como se puede observar en la Figura 3.

**FIGURA 3**  
*Utilidad de las correcciones ajenas*

	R	%
a. Me son beneficiosas	141	89,2
b. No me son beneficiosas	15	9,5
c. No responde	2	1,3

Sección II del cuestionario. En esta sección los estudiantes debían especificar qué sistema de corrección preferían. De los resultados se deriva que hay una correlación entre el grado de explicitación del sistema y el grado de preferencia demostrado. Cuanto más directo es el sistema, más aceptación tiene, y viceversa. En la Figura 4 se han calculado los porcentajes de estudiantes que calificaron cada sistema como «muy positivo» o «positivo» y los que lo calificaron como «negativo» o «muy negativo».

**FIGURA 4**

*Preferencias según el grado de explicitación del sistema de corrección*

	Positivo		Negativo	
	R	%	R	%
1. Se da el modelo correcto.	124	78,5	34	21,5
2. Se localiza el error y se especifica de qué tipo es.	106	67,1	52	32,9
3. Se localiza el error.	104	65,8	54	34,2
4. Se indica el número de errores al final de cada oración.	24	15,2	134	84,8
5. Se indica si hay algún error, sin determinar dónde se localiza ni cuántos errores hay en cada oración.	15	9,5	143	90,5

Sección III del cuestionario. La configuración de clase más popular fue la colectiva, es decir, el grupo-clase con el profesor como líder. En segundo lugar se mostró preferencia por la corrección por parejas, en la que cada uno corrige la redacción en presencia de un compañero. Cuatro de cada diez estudiantes, sin embargo, tenían una actitud negativa hacia el trabajo en grupo. La configuración menos popular fue la de la autocorrección individual. En la Figura 5 se cuantifican estos resultados:

Algunos de los comentarios que los estudiantes anotaron en este apartado nos pueden ayudar a entender estos resultados. Algunos estudiantes mencionaron la inseguridad de su propio conocimiento lingüístico «I don't know if the correction is OK or no» y la falta de confianza en el grado de conocimiento de los compañeros «It is better for us that the teacher corrects us than classmates correct each other». Otro argumento común se refiere al uso ineficaz del tiempo en el trabajo en grupo, «If there are many students it spends a long time». En otros comentarios referentes al trabajo en parejas y en grupo, se valoraba el hecho de poder intercambiar información durante la autocorrección,

**FIGURA 5**  
*Preferencias según la configuración de la clase*

	Positivo		Negativo	
	R	%	R	%
1. El profesor lidera la corrección con el grupo-clase.	139	88	19	12
2. Por parejas se intercambian y corrigen las redacciones.	106	67,1	52	32,9
3. Cuatro estudiantes corrigen el escrito de un miembro del grupo.	86	54,4	72	45,6
4. Individualmente se revisa el propio escrito.	62	39,2	96	60,8

«If my classmates correct me I can discuss and I remember my mistakes longer». La imposibilidad de este intercambio en la corrección individual podría explicar la escasa popularidad de esta configuración entre nuestros estudiantes.

### Discusión

Los resultados de este estudio muestran varios puntos de coincidencia con estudios realizados con anterioridad. Este es el caso de las preferencias en la proporción de errores corregidos. Tanto en nuestro estudio como en el Cathcart y Olsen (1976) y el de Radecki y Swales (1988), una mayoría de estudiantes esperaban que se les corrigieran todos sus errores, tanto los orales como los escritos. También en este último estudio, como en el presente estudio y otros (por ejemplo, Semke, 1984), los estudiantes confiaban en que se les corrigiesen prioritariamente los errores formales frente a los discursivos o de contenido. Leki (1990, 62) incluso cita casos en los que los estudiantes mostraron una actitud hostil hacia los comentarios del profesor sobre contenido. La tendencia que nuestros estudiantes mostraron por una corrección más explícita, podría deberse al hecho de que las técnicas menos explícitas pueden resultar ambiguas. Cohen y Cavalcanti (1990) precisamente describen este fenómeno en un estudio de estudiantes adultos de Brasil. Algunos de estos estudiantes no entendieron las correcciones que se les marcaban y, en ocasiones, incluso entendiéndolas, no sabían cómo rectificar su escrito, siendo este segundo caso el más frecuente. Por último, nuestro estudio junto con el de Jacobs (1987) muestra que las actitudes hacia la autocorrección en grupo no son

en su mayoría evaluadas positivamente. En cambio hay más unanimidad en cuanto a la corrección colectiva que es evaluada positivamente y la individual que es evaluada negativamente. Estos resultados podrían justificarse por el hecho de que los estudiantes quizás se sienten más cómodos cuando la responsabilidad al realizar la corrección queda repartida entre todos los miembros de la clase. En la corrección colectiva, los estudiantes tienen libertad para decidir su participación. En la corrección en parejas y grupos, la responsabilidad se reparte entre menos miembros y en la autocorrección individual, esta responsabilidad es ineludible.

Los resultados comentados en el párrafo anterior apuntan hacia un perfil de estudiante que prefiere procedimientos de corrección tradicionales centrados en el profesor. Estas actitudes aparentemente entrarían en contradicción con algunas de las directrices de enfoques orientados al proceso que hemos mencionado en la introducción de este artículo. Sin embargo, si se reconsideran algunos de los resultados, se adivina que la contradicción es tan sólo parcial. Aunque el estudiante prefiera métodos en los que el profesor tenga un rol predominante, esto no significa que rechace otros procedimientos más centrados en el aprendiz. Nueve de cada diez estudiantes vieron la utilidad de las correcciones ajenas. Seis de cada diez estudiantes estaban dispuestos a participar activamente en el proceso de corrección si el profesor les localizaba los errores y también seis de ellos tenían actitudes positivas hacia la corrección por parejas. Otros autores corroboran estas tendencias. En un estudio donde 39 estudiantes de tres clases de inglés (L2) en Canadá evaluaron el tipo de corrección que se les había dado en una clase de redacción, tampoco mostraron una actitud negativa hacia la autocorrección por parejas (Saito, 1994). Jacobs (1987) también muestra unos resultados similares con un grupo de 23 estudiantes taiwaneses después de asistir a clases en las que se corregían sus producciones escritas en grupos de tres. Estos estudiantes apreciaron algunos aspectos positivos del procedimiento experimentado. De forma similar, en nuestro estudio algunos estudiantes hicieron comentarios donde valoraban la autocorrección en parejas o grupos, «If my classmates correct me I can discuss and I remember my mistakes longer».

### **Limitaciones e implicaciones**

Las implicaciones que a continuación presentaremos deben ser interpretadas con cautela debido a las limitaciones de este estudio ya que no se tuvo en cuenta la experiencia previa que cada estudiante tenía sobre la corrección. Sin embargo, y a pesar de ello, creemos que de nuestro análisis del cuestionario se pueden extraer unas implicaciones válidas para la práctica docente. En primer lugar, recomendaríamos la utilización de varias técnicas de corrección ya que nuestros resultados muestran que las opiniones de los estudiantes no son uná-



nimes. Parece pues absurdo pensar que existen procedimientos mejores para todos nuestros estudiantes en cualquier contexto. La situación más frecuente será aquella en la que mientras una técnica de corrección gustará a un sector de nuestra clase, no será del agrado del resto. Un repertorio amplio de procedimientos parece la solución más adecuada.

En segundo lugar, debemos añadir que los resultados sobre las preferencias de los estudiantes no deberían ser el único criterio para guiar la práctica del profesor. Posiblemente algunas de las creencias de los estudiantes resultan inadecuadas o inviables, incluso desde el punto de vista del estudiante cuando éste las experimenta. Así ocurrió con una prueba informal que Carhtcart y Olsen (1976) llevaron a cabo con los estudiantes que inicialmente preferían que se les corrigieran todos sus errores orales. Cuando este experimento se llevó a cabo en el transcurso de una actividad de discusión, los estudiantes llegaron a la conclusión de que la corrección no selectiva no era un procedimiento recomendable debido a las constantes interrupciones.

Nuestra tercera recomendación se centra en las medidas que el profesor puede tomar para introducir procedimientos de corrección que a priori son poco populares en la clase. Debido a que en nuestro estudio pudimos detectar varias actitudes poco orientadas hacia el proceso, parece justo pensar que el profesor debe ser consciente de este rechazo y tomar las medidas adecuadas. Una de ellas sería la de no utilizar siempre las mismas técnicas de corrección, combinando así técnicas más centradas en el alumno con otras que se centren más en el profesor. Creemos que sería un error descartar algunas técnicas de corrección porque no gusten al alumnado, especialmente si el profesor cree que son eficaces. Sin embargo, en estos casos, en los que hay una actitud menos positiva, es necesario introducir estas prácticas paulatinamente y complementarlas con sesiones de reflexión. Así pues, recomendamos que el profesor clarifique a sus estudiantes los motivos por los que utiliza sistemas de corrección novedosos. También es interesante que de forma sistemática se obtenga información sobre lo que piensan sus estudiantes a través de cuestionarios o sesiones informales. Estas sesiones serán más enriquecedoras en función de cuantas más opiniones distintas afloren. De esta forma se podrán contrastar las diferentes opiniones que una misma técnica de corrección puede despertar. Seguramente, de estas evaluaciones surgirán comentarios sobre inconvenientes que se perciben ante la práctica de algunos procedimientos de corrección. Estos comentarios pueden a la vez ser muy útiles para introducir el uso de estrategias (ver Saito, 1994, 68, para una lista de este tipo de estrategias). Por ejemplo, el comentario que con frecuencia se hace sobre la pérdida de tiempo que representa la corrección de grupo podría dar pie a generar ideas sobre cómo aprovechar mejor el tiempo. Ante comentarios donde los estudiantes muestran reticencia hacia técnicas de autocorrección menos explícitas, se podrían introducir estrategias que facilitasen la descodificación de las correcciones. En definitiva, estas técnicas están encaminadas a abrir paulatinamente la

mente del estudiante hacia técnicas de corrección distintas a las que son de su preferencia .

## Conclusión

En 1975 Allwright ya apuntó la importancia de la corrección pues creía que era un factor determinante en el aprendizaje de una lengua y por tanto también un factor decisivo en la efectividad del profesor. El grado de eficacia de una técnica depende de varios factores (de las expectativas del estudiante, de sus experiencias previas, de sus estrategias de aprendizaje etc.), entre los cuales encontramos las preferencias de los estudiantes. Cuando el profesor aplica una técnica de corrección, ésta entra en interacción con las preferencias del estudiante. En este estudio hemos podido percibir que en ocasiones se puede producir una fricción entre las prácticas y preferencias del profesor y las del estudiante. ¿Qué se debe hacer cuando, por un lado, el profesor prefiere que sus estudiantes se autocorrijan y descodifiquen sus propios errores y, por el otro, el estudiante prefiere que le den directamente la versión con todas las correcciones? Nosotros proponemos una actitud negociadora y de compromiso entre ambas partes. Por un lado, no se pueden ignorar las actitudes de los estudiantes y en cierto modo la práctica del profesor debe adaptarse a esta realidad. Por otro lado, el profesor debería tener la habilidad de poco a poco amortiguar las actitudes negativas que algunas técnicas de corrección seguramente despiertan entre sus alumnos.

## Bibliografía

- ALLWRIGHT, R. L. (1975): «Problems in the study of the language teacher's treatment of learner error» (96-109), *New Directions in Second Language Learning, Teaching and Bilingual Education*, Burt M. and Dulay H. (eds.), Washington, D.C., TESOL.
- CATHCART, R. L. y OLSEN, J. (1976): «Teachers' and students' preferences for correction of classroom conversation errors» (41-53), *On TESOL '76*, Fanselow J. y Crymes, R. H. (eds.), Washington, D.C., TESOL.
- COHEN, A. y CAVALCANTI, M. C. (1990): «Feedback on compositions: teacher and student verbal reports» (155-177), *Second Language Writing*, Kroll B. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- FATHMAN, A. K. y WHALLEY, E. (1990): «Teacher response to student writing: focus on form versus content» (178-190), *Second Language Writing*, Kroll B. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- JACOBS, G. (1987): «First experiences with peer feedback on compositions: student and teacher reaction», *System*, nº 15/3, 325-333.

- LEKI, I. (1990): «Coaching from the margins: issues in written response», (57-68), *Second Language Writing*, Kroll B. (ed.), Cambridge, Cambridge University Press.
- MAKINO, T. (1993): «Learner self-correction in EFL written compositions», *ELT Journal*, nº 47/4, 337-341.
- RADECKI, P. M. y SWALES, J. M. (1988): «ESL student reaction to written comments on their written work», *System*, nº 16/3, 355-365.
- SAITO, H. (1994): «Teachers' practices and students' preferences for feedback on second language writing: a case study of adult ESL learners», *TESL Canada Journal*, nº 11/2, 46-70.
- SEMKE, H. D. (1984): «The effects of the red pen», *Foreign Language Annals*, nº 17, 195-202.
- WHITE, R. y ARNDT, V. (1991): *Process Writing*, Londres, Longman.
- ZAMEL, V. (1985): «Responding to student writing», *TESOL Quarterly*, nº 4, 79-101.

**ANEXO**  
*El cuestionario*

*Personal data*

Sex \_\_\_\_\_ Nationality \_\_\_\_\_  
Age \_\_\_\_\_ Occupation \_\_\_\_\_

*Section I*

1. Do you want your teachers to correct your mistakes in compositions? (Circle the answer you choose)
- a. All my mistakes
  - b. Most of my mistakes
  - c. Some of my mistakes
  - d. A few of my mistakes
  - e. None of my mistakes

2. What kinds of mistakes are important to correct in compositions? (circle a or b)

grammar	a. important	b. not important
word order	a. important	b. not important
vocabulary	a. important	b. not important
the order ideas are presented	a. important	b. not important
connectors	a. important	b. not important
(words like because, although but...)		

3. Your teacher spends three minutes explaining a mistake one student in your class made in his/her composition. Do you think that it is a waste of time if this is not your mistake? (Circle the answer you choose)
- a. Yes
  - b. No.

*Section II*

This part of the questionnaire is about different ways teachers can correct a composition. Here are five different ways in which a teacher corrected students' compositions. Rate them as very good, good, not very good, or bad.

Techniques	very good	good	not very good	bad
1. The teacher crossed the incorrect answer and wrote the correct answer underneath.				
2. The teacher underlined the word where the mistake was.				
3. The teacher indicated the number of mistakes s/he saw. He wrote the number at the end of the sentence.				
4. The teacher underlined the word where the mistake was and indicated what type of mistake it was (for example, tense, word order).				
5. The teacher indicated there was something wrong in the sentence but he did not say how many mistakes there were or where they were.				

### *Section III*

This part of the questionnaire is about who you like to work with when you try to find your mistakes in a composition. Look at the following ways in the chart you could work in class to find your mistakes. Rate them as very good, good, not very good or bad.

Excerpt to be corrected:

«My husband and *me* were married *on* 1966. For ten years we *wasn't* happy. Now I want *devorced* but he don't want to.»

Seating configurations	very good	good	not very good	bad
1. You work by yourself.				
2. You exchange your composition with another student in your class. S/he tries to find the mistakes in your composition and you try to find the mistakes in her/his composition.				

Seating configurations	very good	good	not very good	bad
3. You work with three students in your class. They receive a xerox of your composition. The four of you work together to find the mistakes in your composition.				
4. The teacher writes some sentences from your composition on the blackboard. S/he does not mention who the writer is. The teacher asks the class to find any mistakes in these sentences.				

Can you think of any advantages or disadvantages you see in the four classroom arrangements above?

	Advantages	Disadvantages
Seating arrangement 1		
Seating arrangement 2		
Seating arrangement 3		
Seating arrangement 4		