

COMUNIDADE INFORMAL DE PRÁTICA E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES DE ESPANHOL EM CONTEXTO PANDÉMICO: UM ESTUDO DE CASO

INFORMAL COMMUNITY OF PRACTICE AND CONTINUING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPANISH TEACHERS IN A PANDEMIC CONTEXT: A CASE STUDY

COMUNIDAD INFORMAL DE PRÁCTICA Y FORMACIÓN CONTINUA DE PROFESORES DE ESPAÑOL EN CONTEXTO PANDÉMICO: UN ESTUDIO DE CASO

Isabel Cabo¹ [<https://orcid.org/0000-0002-6482-4653>]

Cátia Valéria² [<https://orcid.org/0000-0002-6470-5822>]

Sílvia Assunção³ [<https://orcid.org/0009-0003-9060-5459>]

Joaquim Escola⁴ [<https://orcid.org/0000-0002-6676-6928>]

¹*Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal, icabo@iscac.pt*

²*Escola Secundária São Pedro, Portugal, formadora.catiavaleria@gmail.com*

³*Agrupamento de Escolas de Moimenta da Beira, Portugal, silviampfassuncao@gmail.com*

⁴*Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro, IF-U. Porto, Portugal jescola@utad.pt*

Resumo

A pandemia de COVID-19 exigiu a reorganização rápida das práticas pedagógicas e intensificou a necessidade de formação digital docente. O estudo analisou de que modo a participação numa comunidade informal de docentes de Espanhol se relacionou com a integração pedagógica do digital, a colaboração profissional e a utilidade percebida da experiência. Desenvolveu-se um estudo de caso, com abordagem mista, centrado em 17 encontros *online* realizados entre abril e julho de 2020. Participaram 184 docentes distintos, correspondentes a 833 participações acumuladas. Os dados foram recolhidos através de questionários digitais, com perguntas fechadas e abertas, e analisados por estatística descritiva e análise de conteúdo. Os dados indicam elevada adesão à continuidade formativa, contacto com diversas ferramentas digitais e valorização da partilha, colaboração, aprendizagem, pertença comunitária e desenvolvimento de competências digitais. A comunidade constituiu um espaço de formação entre pares, disciplinarmente situado, com utilidade percebida para a prática docente em contexto de ensino remoto emergencial.

Palavras-chave: formação contínua; comunidade de prática; professores de Espanhol; competência digital docente; ensino remoto emergencial.

Abstract

The COVID-19 pandemic required a rapid reorganisation of teaching practices and increased the need for teachers' digital professional development. This study analysed how participation in an informal community of Spanish teachers was related to the pedagogical integration of digital technologies, professional collaboration and

participants' perceived usefulness of the experience. A case study with a mixed-methods approach was conducted, focusing on 17 online meetings held between April and July 2020. The initiative involved 184 individual teachers, corresponding to 833 accumulated participations. Data were collected through digital questionnaires with closed and open-ended questions and were analysed using descriptive statistics and content analysis. The findings indicate strong willingness to continue professional development, contact with a wide range of digital tools and positive perceptions of sharing, collaboration, learning, community belonging and digital competence development. The community functioned as a peer-based, discipline-specific professional development space, perceived as useful for teaching practice during emergency remote teaching.

Keywords: continuing professional development; community of practice; Spanish teachers; teachers' digital competence; emergency remote teaching.

Resumen

La pandemia de COVID-19 exigió una rápida reorganización de las prácticas pedagógicas e intensificó la necesidad de formación digital docente. El estudio analizó de qué modo la participación en una comunidad informal de docentes de Español se relacionó con la integración pedagógica de lo digital, la colaboración profesional y la utilidad percibida de la experiencia. Se desarrolló un estudio de caso, con enfoque mixto, centrado en 17 encuentros online realizados entre abril y julio de 2020. Participaron 184 docentes distintos, correspondientes a 833 participaciones acumuladas. Los datos se recogieron mediante cuestionarios digitales, con preguntas cerradas y abiertas, y se analizaron mediante estadística descriptiva y análisis de contenido. Los datos indican una elevada disposición hacia la continuidad formativa, contacto con diversas herramientas digitales y valoración de la puesta en común, la colaboración, el aprendizaje, la pertenencia comunitaria y el desarrollo de competencias digitales. La comunidad constituyó un espacio de formación entre iguales, situado disciplinariamente, con utilidad percibida para la práctica docente en contexto de enseñanza remota de emergencia.

Palabras clave: formación continua; comunidad de práctica; profesores de Español; competencia digital docente; enseñanza remota de emergencia.

1 INTRODUÇÃO

A pandemia de COVID-19 obrigou as escolas a reorganizar, num intervalo temporal muito curto, processos de ensino, comunicação pedagógica, acompanhamento dos alunos e avaliação. Nesse contexto, a transição para o ensino remoto, além de exigir a substituição da sala de aula presencial por plataformas digitais, implicou reconfigurações no trabalho docente, na gestão da interação pedagógica, na preparação de materiais e na relação entre exigências profissionais e bem-estar.

A este respeito, Trust *et al.* (2021), a partir de experiências de educadores durante a fase inicial da pandemia, identificaram impactos associados à dimensão técnica, à carga de trabalho, à tomada de decisões pedagógicas e à dimensão pessoal da profissão docente.

Em Portugal, a adoção de práticas de ensino remoto emergencial envolveu docentes de diferentes níveis de ensino e tornou particularmente visível a relação entre competência digital, organização pedagógica e condições concretas de trabalho.

Seabra *et al.* (2023), através de um questionário aplicado a 329 professores, analisaram práticas de ensino remoto em Portugal e identificaram percepções moderadamente favoráveis sobre o processo, embora acompanhadas por sobrecarga de trabalho e diferenças associadas à autoavaliação da competência digital e ao nível de ensino.

Contudo, a resposta docente à suspensão do ensino presencial não pode ser reduzida ao domínio operacional de ferramentas. A este respeito, Klusmann *et al.* (2022) organizaram as necessidades de professores durante o ensino remoto emergencial em quatro planos interdependentes, nomeadamente a pessoa, o ensino, os alunos e a escola.

Assim, a adaptação pedagógica exigiu apoio técnico, mas também condições institucionais, orientação didática, regulação emocional, reorganização do tempo de trabalho e capacidade de manter a relação pedagógica em contexto de incerteza.

Neste cenário, a competência digital docente assumiu particular relevância, sobretudo quando articulada com práticas de formação contínua e com necessidades concretas dos professores.

Neste sentido, Lucas *et al.* (2021), num estudo realizado em Portugal, analisaram o contributo de sessões de desenvolvimento profissional contínuo para a melhoria da competência digital docente, recorrendo ao *DigCompEdu* como documento orientador e ao *DigCompEdu Check-In* como instrumento de autoavaliação.

A formação digital de professores deve então ser compreendida como processo de desenvolvimento profissional situado, e não como um treino isolado de funcionalidades tecnológicas (Lucas *et al.*, 2021).

Além disso, os programas de desenvolvimento profissional mediados por tecnologia ganharam centralidade durante a pandemia, tanto pela necessidade de resposta imediata como pela possibilidade de criar espaços online de apoio docente.

A este propósito, Huang *et al.* (2024), ao analisarem programas de desenvolvimento profissional docente mediados por tecnologias digitais durante a pandemia, centraram-se nos processos de aprendizagem dos professores e nas formas de crescimento profissional decorrentes da participação nesses programas.

Complementarmente, Wang e Hu (2025) caracterizaram a aprendizagem profissional *online* de professores como um ecossistema dependente de fatores pedagógicos, tecnológicos, institucionais e individuais.

No ensino de línguas, a transição para ambientes digitais colocou exigências específicas, uma vez que a interação oral, o *feedback*, a avaliação formativa e a participação dos alunos são dimensões centrais da aprendizagem linguística.

Moorhouse e Kohnke (2021), através da resposta da comunidade de ensino de inglês à pandemia, identificaram desafios e possibilidades associados ao ensino síncrono e assíncrono.

Por sua vez, Hu e Shen (2024) relacionaram, no âmbito do ensino *online* de línguas estrangeiras no ensino superior, a agência docente com papéis profissionais múltiplos, nomeadamente técnico, *designer*, motivador, comunicador, avaliador e facilitador.

Neste quadro, as comunidades profissionais *online* ganham pertinência quando a urgência da prática exige respostas colaborativas, contextualizadas e ajustadas às dificuldades expressas pelos próprios docentes.

Ulla e Perales (2021) identificaram, a partir de uma comunidade de prática *online* de professores de inglês como língua estrangeira durante a pandemia, funções associadas ao apoio, à partilha de soluções e à aprendizagem profissional em situação de crise.

Deste modo, uma comunidade docente *online* pode constituir um espaço de mediação entre necessidades imediatas, troca entre pares e construção de respostas pedagógicas.

É neste contexto que se situa o presente estudo, centrado numa comunidade informal de docentes de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) criada durante a pandemia e organizada em torno da partilha de práticas pedagógicas, da exploração de ferramentas digitais e da colaboração entre pares.

Assim, esta investigação tem como objetivo analisar de que modo a participação nessa comunidade se relacionou com a integração pedagógica do digital, com a colaboração profissional e com as perceções dos participantes sobre a utilidade da experiência para a sua prática docente.

A especificidade do estudo reside no facto de analisat uma iniciativa informal, aberta, disciplinarmente situada e construída a partir das necessidades de professores de Espanhol em contexto de ensino remoto emergencial.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 Desenvolvimento profissional docente *online* em contexto de transição digital

A compreensão deste estudo exige, em primeiro lugar, distinguir formação *online* formal, aprendizagem profissional *online* e comunidade docente em ambiente digital. Dille e Røkenes (2021) identificaram as comunidades formais *online* de desenvolvimento profissional docente como dispositivos formativos caracterizados por processos complexos, nos quais fatores internos dos professores interagem com conteúdos, facilitadores e pares.

Assim, embora a comunidade estudada neste trabalho não corresponda a um curso formal, esse contributo permite enquadrar a formação *online* como processo social, mediado e dependente da participação docente.

Além disso, Wang e Hu (2025) organizaram o campo da aprendizagem profissional *online* de professores em torno de dimensões como objetivos de investigação, contextos de ensino, organização dos programas, desenho pedagógico e tecnológico, avaliação e abordagens metodológicas.

Neste sentido, a iniciativa em análise deve ser compreendida como uma experiência de aprendizagem profissional *online* situada, condicionada pela urgência pandémica, pela reorganização das práticas escolares e pela necessidade de apoio entre docentes de Espanhol.

No que respeita ao desenvolvimento profissional mediado por tecnologia, Huang *et al.* (2024) centraram a sua análise na aprendizagem e no crescimento profissional dos professores. Portanto, a comunidade estudada não se apresenta apenas como sequência de encontros sobre ferramentas digitais, mas como espaço de partilha pedagógica, apropriação gradual de recursos e resposta colaborativa a problemas profissionais emergentes.

Por último, no âmbito do desenvolvimento profissional docente em formatos *online* e *blended*, Stavermann (2025), refere efeitos sobretudo nas competências docentes e nas práticas de ensino, e, por sua vez, Morina *et al.* (2025) identificam efeitos de magnitude média ao nível do professor e da sala de aula e efeitos mais reduzidos ao nível dos alunos.

Neste presente estudo, a análise centra-se nos dados recolhidos, nomeadamente participação, utilização reportada de ferramentas, motivação para continuidade formativa e perceções dos participantes, sem converter esses dados em prova direta de impacto na aprendizagem dos alunos.

2.2 Competência digital docente e formação contínua em Portugal

A competência digital docente constitui um segundo eixo de enquadramento, dado que a comunidade analisada surgiu num momento em que os professores precisavam de reorganizar práticas pedagógicas com recurso a plataformas e ferramentas digitais.

Lucas *et al.* (2021), num estudo realizado em Portugal, analisaram sessões de desenvolvimento profissional contínuo orientadas pelo *DigCompEdu* e avaliadas com recurso ao *DigCompEdu Check-In*, tendo registado progressos nos níveis de competência digital dos participantes.

Deste modo, a formação digital docente deve ser entendida como processo articulado com práticas pedagógicas, e não como aprendizagem técnica isolada.

No mesmo contexto nacional, no âmbito da formação digital no âmbito do *Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas* (PADDE), Carvalhais e Azevedo (2024) recorreram a medidas descritivas para compreender como 140 professores percecionavam as suas competências digitais através do *Check-In Questionnaire*.

Esta referência é pertinente para o presente estudo, porque permite relacionar autoavaliação, necessidades formativas e organização da capacitação digital, ainda que o caso aqui analisado tenha origem informal e não numa programação institucional previamente estruturada.

Assim, a comunidade de docentes de Espanhol em análise situa-se num ponto intermédio entre necessidade emergente, formação entre pares e desenvolvimento profissional orientado para a prática.

Carvalhais e Azevedo (2024) ajudam a enquadrar a importância da autoavaliação e da organização formativa no contexto português; Lucas *et al.* (2021), por sua vez, permitem reforçar a ideia de que a competência digital docente

se desenvolve quando a formação combina orientação pedagógica, reflexão sobre a prática e utilização contextualizada de recursos digitais.

2.3 Comunidades profissionais *online* no ensino de línguas estrangeiras

As comunidades profissionais *online* constituem o terceiro eixo teórico deste estudo, porque o objeto empírico não corresponde apenas a formação digital, mas a uma comunidade informal de docentes de Espanhol.

Neste contexto e relativamente às *affordances* tecnológicas em comunidades *online* de aprendizagem profissional docente, Jin *et al.* (2024) indicaram que a tecnologia pode ampliar colaboração, visibilidade das contribuições, persistência dos registos e expansão das redes de participantes.

Todavia, os mesmos autores também referem que a participação significativa depende do modo como o ambiente digital é organizado e usado pelos participantes (Jin *et al.*, 2024).

A dimensão temporal e relacional destas comunidades também é relevante para interpretar o caso em apreço, pelo que no quadro de uma comunidade profissional *online* de longa duração, com 207 professores participantes ao longo de três anos, Segev *et al.* (2025) também recorre a questionários, protocolos de reunião e discussões em fórum.

Embora o presente estudo tenha uma duração mais curta, a existência de 17 encontros permite discutir continuidade, recorrência da participação e construção progressiva de um espaço de partilha entre pares.

Além disso, a partir de comunidades *online* de prática no ensino superior, Bowles *et al.* (2026) descreveram o desenvolvimento de conhecimento e prática de ensino *blended* em docentes que participaram nesses espaços.

Com efeito, a transferência deste contributo para este estudo permite reforçar a importância de problemas partilhados, suporte progressivo e construção de conhecimento pedagógico em ambientes profissionais online.

No domínio específico do ensino de línguas e da resposta da comunidade de ensino de inglês à pandemia, Moorhouse e Kohnke (2021) identificaram desafios associados à adoção de ensino síncrono e assíncrono.

Quanto ao ensino *online* de línguas estrangeiras no ensino superior durante e após a pandemia, Hu e Shen (2024) identificaram seis papéis docentes relevantes: técnico, designer, motivador, comunicador, avaliador e facilitador.

Assim, a formação de professores de Espanhol em contexto remoto, além de ter abordado ferramentas digitais, envolveu interação oral, *feedback*, avaliação formativa e participação dos alunos em ambiente digital.

Por fim, no seio de uma comunidade de prática *online* de professores de inglês como língua estrangeira durante a pandemia, Ulla e Perales (2021) identificaram funções associadas ao apoio, à resolução de problemas e à aprendizagem profissional em situação de crise.

Este contributo é particularmente próximo do presente estudo, uma vez que permite interpretar a comunidade de docentes de Espanhol como resposta colaborativa, informal e disciplinarmente situada perante exigências imediatas do ensino remoto emergencial.

Para finalizar, Dille e Røkenes (2021), Wang e Hu (2025), Jin *et al.* (2024), Hu e Shen (2024) e Ulla e Perales (2021) permitem enquadrar a comunidade analisada como experiência de aprendizagem profissional *online*, dependente da participação, da mediação tecnológica, da colaboração entre pares e das exigências próprias do ensino de línguas estrangeiras.

Consequentemente, o interesse teórico do estudo não se limita ao contexto pandémico de 2020, na medida em que reside, sobretudo, na análise de uma comunidade docente informal que articulou capacitação digital, partilha profissional e resposta pedagógica situada.

3 METODOLOGIA

3.1 Contextualização metodológica do estudo

O presente estudo foi desenvolvido no contexto da crise sanitária provocada pela pandemia de COVID-19, num período em que as escolas portuguesas tiveram de reorganizar, em tempo muito curto, os processos de ensino, comunicação pedagógica, acompanhamento dos alunos e avaliação.

A iniciativa decorreu entre 4 de abril de 2020, data do 1.º *Encontro Nacional Online de Práticas Pedagógicas de Professores de Espanhol*, e 31 de julho de 2020, data do 17.º encontro. Neste intervalo, procurou-se criar uma resposta formativa informal, colaborativa e situada, dirigida a docentes de Espanhol que necessitavam de apoio prático para integrar tecnologias digitais nas suas práticas pedagógicas.

A origem da iniciativa esteve associada à publicação de uma mensagem na rede social *Facebook*, através da qual se divulgou um primeiro encontro informal destinado a apoiar docentes de Espanhol na utilização da plataforma Microsoft Teams.

Esta opção relacionou-se com o facto de, no início da pandemia, o *Teams* estar entre as plataformas mobilizadas em muitas escolas para garantir a continuidade pedagógica em regime remoto.

Assim, a proposta inicial não resultou de um plano formativo institucional previamente estruturado, mas da perceção de uma necessidade concreta: apoiar colegas do grupo de recrutamento de Espanhol na transição para ambientes digitais de ensino, perante a escassez de respostas formativas imediatas na área do digital.

A constituição do grupo de participantes decorreu de forma aberta e dirigida a docentes de Espanhol a lecionar em Portugal, pelo que não foram definidos critérios prévios de seleção, uma vez que a divulgação ocorreu através do *Facebook* e foi posteriormente reforçada pela partilha informal entre colegas de Espanhol.

Consequentemente, a amostra assumiu uma natureza não probabilística, por conveniência e por difusão entre pares, integrando docentes que manifestaram interesse em participar nos encontros e em aprofundar o uso pedagógico de ferramentas digitais.

Esta forma de recrutamento é coerente com o carácter emergente da iniciativa, cujo propósito principal foi responder, de modo célere e colaborativo, a necessidades formativas identificadas no terreno profissional.

A proponente da iniciativa, docente do grupo de recrutamento de Espanhol com 19 anos de serviço à data do primeiro encontro, possuía uma rede profissional prévia composta por colegas da área disciplinar, o que facilitou a divulgação inicial.

Contudo, à medida que os encontros se desenvolveram, a própria dinâmica passou a organizar-se em função das necessidades expressas pelos participantes.

No final de cada sessão, através do diálogo entre docentes, realizava-se um diagnóstico informal dos interesses, dificuldades e prioridades formativas do grupo; posteriormente, identificava-se, entre os próprios participantes, quem possuía maior domínio da ferramenta, temática ou prática indicada como prioritária, ficando essa pessoa responsável pela dinamização do encontro seguinte.

Deste modo, os encontros assumiram uma lógica horizontal de formação entre pares, baseada na partilha de práticas, na resolução de problemas concretos e na construção coletiva de respostas pedagógicas para o ensino remoto de emergência.

Além disso, a sequência dos 17 encontros não resultou de uma programação fechada desde o início, mas de um processo progressivo de auscultação, negociação temática e mobilização das competências existentes no próprio grupo profissional.

Após a realização dos encontros, foi solicitado ao Centro de Formação de Professores de Lamego, Armamar, Resende e Tarouca (CEFOP-LART), o reconhecimento das sessões como ações de curta duração no âmbito da formação contínua de professores.

3.2 Desenho do estudo

O estudo adota um desenho de estudo de caso, dado que se centra na análise aprofundada de uma comunidade informal de aprendizagem e prática de docentes de Espanhol, considerada no seu contexto específico de emergência sanitária, organização online, participação variável e construção entre pares.

Neste sentido, a unidade de análise corresponde à iniciativa formativa enquanto comunidade docente online, e não a cada ferramenta digital abordada isoladamente. Dille e Røkenes (2021), a partir da análise de comunidades formais *online* de desenvolvimento profissional docente, indicaram a relevância da interação entre contexto, participantes, conteúdos e facilitação, contributo que ajuda a enquadrar a análise de comunidades docentes em ambiente digital.

O presente estudo recorre a uma abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos descritivos e procedimentos qualitativos interpretativos. A componente quantitativa incide sobre dados de caracterização dos participantes, número de participações, conhecimento e utilização pedagógica de ferramentas digitais e indicadores de motivação e disponibilidade para continuidade formativa.

Já a componente qualitativa incide sobre respostas abertas relativas ao significado da participação e ao impacto percebido da experiência na vida pessoal e profissional dos docentes.

Esta opção é adequada quando se pretende relacionar padrões descritivos com significados atribuídos pelos participantes, desde que a interpretação permaneça circunscrita aos dados efetivamente recolhidos, tal como Zarifanaiey *et al.* (2024), que utilizaram um desenho misto para analisar perspetivas sobre *e-learning* em contexto pandémico, combinando dados quantitativos e qualitativos, o que confirma a adequação deste tipo de desenho em investigações sobre práticas educativas mediadas por tecnologia.

3.3 Participantes no estudo

A iniciativa contou com 184 participantes distintos, correspondentes a 833 participações acumuladas ao longo dos 17 encontros. Os 184 participantes referem-se ao número de docentes diferentes que integraram a iniciativa, enquanto as 833 participações correspondem ao somatório das presenças registadas nas várias sessões.

No que respeita ao sexo, verificou-se predominância de participantes do sexo feminino, com 91,3%, enquanto os participantes do sexo masculino corresponderam a 8,7%.

Relativamente à idade, 6,6% tinham menos de 30 anos, 27,3% situavam-se entre os 30 e os 39 anos, 57,8% entre os 40 e os 49 anos, 6,2% entre os 50 e os 59 anos e 2,1% tinham 60 ou mais anos.

Quanto à situação profissional, 44,1% pertenciam ao quadro de agrupamento ou tinham nomeação definitiva, 23,2% encontravam-se em quadro de zona pedagógica e 32,7% eram docentes contratados.

No que se refere aos anos de serviço, 3,0% exerciam a profissão há menos de 5 anos, 24,3% tinham entre 5 e 9 anos de serviço, 37,2% situavam-se entre 10 e 14 anos, 30,5% entre 15 e 19 anos e 5,0% tinham 20 ou mais anos de serviço.

Quanto à localização geográfica relativa ao lugar onde exerciam funções, 43,5% trabalhavam no Norte, 23,4% no Centro, 17,4% em Lisboa, 8,1% no Alentejo e 7,6% no Algarve.

Todos os participantes pertenciam ao grupo de recrutamento 350, Espanhol, sendo que 62,7% lecionavam no 3.º ciclo do ensino básico e 37,3% no ensino secundário.

3.4 Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados assentou na aplicação de um questionário digital da *Google Forms* antes de cada sessão composto por itens de caracterização sociodemográfica e profissional, questões fechadas sobre conhecimento, utilização e regularidade de uso de ferramentas digitais, indicadores fechados relativos à motivação e à disponibilidade para continuidade formativa, bem como duas perguntas abertas sobre o significado e o impacto percebido da participação na iniciativa.

O questionário funcionou, assim, como instrumento contextualizado de recolha de dados, orientado para compreender necessidades, usos reportados, participação e significados atribuídos à iniciativa.

Também Wang e Zhang (2023) recorreram a questionários num estudo sobre aprendizagem profissional *online* de professores, relacionando a qualidade da experiência, a autoeficácia e ps resultados de aprendizagem online, o que confirma a pertinência do questionário em investigações sobre formação docente *online*.

3.5 Procedimentos de análise dos dados

As perguntas fechadas assumiram uma tipologia categorial, dicotómica ou ordinal, tendo sido analisadas por frequências e percentagens. As perguntas abertas assumiram uma tipologia qualitativa, de resposta curta ou desenvolvida, tendo sido analisadas por análise de conteúdo, com construção indutiva de categorias temáticas.

O recurso à estatística descritiva para a análise de dados quantitativos justifica-se por permitir caracterizar os participantes, as participações, o conhecimento prévio de ferramentas, a utilização pedagógica reportada, a motivação e a disponibilidade para continuidade formativa, à semelhança de Koellner *et al.* (2024) que recorreram a dados de questionário para analisar o que os professores declararam recordar e continuar a mobilizar na prática.

No tratamento dos dados qualitativos, procedeu-se à análise de conteúdo das respostas abertas, tendo-se criado categorias temáticas relacionadas com colaboração, partilha, motivação, desenvolvimento de competências digitais, mudança nas práticas e pertença comunitária, tal como fizeram Valtonen *et al.* (2025) ao analisar respostas abertas de professores através de análise qualitativa de conteúdo, procedimento que reforça a adequação deste método para interpretar dados textuais recolhidos junto de docentes.

3.6 Considerações éticas

A participação na iniciativa foi voluntária e decorreu em contexto de formação entre pares. Antes da recolha dos dados, os participantes foram informados sobre a finalidade do estudo, os procedimentos de tratamento da informação e a utilização dos dados para fins de investigação, tendo sido obtido o respetivo consentimento informado.

Consequentemente, as respostas foram analisadas de forma agregada e anonimizada, sem identificação nominal dos participantes. Sempre que foram mobilizados excertos textuais, estes foram associados a códigos alfanuméricos (como, por exemplo, P1, P2 ou P3), de modo a preservar a confidencialidade dos participantes.

Os dados foram armazenados numa pasta *Drive* com acesso restrito aos investigadores envolvidos no estudo e serão eliminados após a conclusão do processo de análise e disseminação científica dos resultados.

Além disso, considerando que a investigação se baseou em dados recolhidos no âmbito de uma iniciativa formativa não seletiva, voluntária e de baixo risco, com tratamento agregado e anonimizado das respostas, não se considerou necessária a submissão do estudo a parecer prévio de uma comissão de ética.

4 RESULTADOS

Antes de cada encontro, foi aplicado um questionário digital com itens de caracterização, questões fechadas sobre conhecimento e utilização pedagógica de ferramentas digitais e perguntas abertas sobre motivação, interesse formativo e perceções relativas à experiência. A apresentação dos resultados organiza-se em quatro dimensões: participação no ciclo formativo, conhecimento e utilização pedagógica de ferramentas digitais, regularidade de utilização de ferramentas digitais na aula de Espanhol e análise temática das respostas abertas

4.1 Participação no ciclo formativo

O dispositivo formativo integrou 17 encontros *online*, com a duração de três horas cada, realizados entre 4 de abril e 31 de julho de 2020 (Tabela 1).

Tabela 1

Dados referentes aos 17 encontros: data de realização, assunto e participantes por sessão

Encontro	Data	Assunto central tratado	Ferramentas, temas ou práticas abordadas	N.º participantes
1.º	04/04/2020	Introdução ao uso pedagógico do <i>Microsoft Teams</i>	Exploração da plataforma <i>Teams</i> e realização de tarefas na própria plataforma.	36
2.º	17/04/2020	<i>Google Classroom</i> e cenários de aprendizagem da <i>Europeana</i>	<i>Google Classroom, Europeana, Padlet, Biteable, Google Forms e QR Codes.</i>	77
3.º	24/04/2020	Cenário de aprendizagem da <i>Europeana</i>	<i>Europeana, Padlet, Biteable, Google Forms e QR Codes.</i>	44
4.º	01/05/2020	Trabalho colaborativo e relações sociais com <i>eTwinning</i>	Plataforma <i>eTwinning</i> , projetos <i>eTwinning, Creartuavatar e Trading Card.</i>	51
5.º	08/05/2020	Plataformas de aprendizagem e <i>feedback</i> digital	<i>Quizizz</i> em aulas de ELE e <i>Socrative</i> para <i>feedback</i> de qualidade e interação imediata.	54
6.º	15/05/2020	Utilização pedagógica do <i>Quizizz</i> em ELE	<i>Quizizz</i> em aulas de ELE, criação de turmas, utilização no ensino a distância e percepção sobre a adesão dos alunos.	59
7.º	22/05/2020	Ferramentas de gravação, transmissão e avaliação interativa	<i>Streamyard, Loom e Socrative</i> , com enfoque no <i>feedback</i> e na interação imediata com os alunos.	45
8.º	29/05/2020	Plataforma <i>Milage</i> e recursos digitais associados	<i>Milage, Thinglink</i> , utilização antes e durante o ensino a distância e percepção sobre a adesão dos alunos.	44
9.º	05/06/2020	Construção de cenários de aprendizagem inovadores	<i>Google Sites, Google Docs, Google Forms, Mentimeter, Linoite LearningApps.</i>	50
10.º	12/06/2020	Ferramentas digitais para criação de atividades	<i>Educaplay, LearningApps e Portal ARASAAC.</i>	52
11.º	19/06/2020	Recursos digitais para aulas interativas	<i>TED-Ed Lessons e Nearpod.</i>	44
12.º	26/06/2020	Vídeo, conteúdos interativos e videoaulas	<i>Edpuzzle</i> e potencialidades do <i>PowerPoint</i> para criação de videoaulas.	44
13.º	03/07/2020	Ferramentas digitais para vídeo, apresentação e interação	<i>Vizia, Powtoon e Flipgrid.</i>	50
14.º	10/07/2020	Criação de recursos digitais multimodais	<i>Book Creator, Genial.ly e Biteable.</i>	33
15.º	17/07/2020	Ferramentas digitais para estudo, apresentação e sistematização	<i>Quizlete e Emaze.</i>	41
16.º	24/07/2020	Documentos curriculares, avaliação e práticas pedagógicas	Aprendizagens Essenciais de Espanhol, Perfil dos Alunos, Plan Curricular del Instituto Cervantes, critérios de avaliação, descritores por domínios, instrumentos de avaliação, avaliação formativa, <i>feedback</i> e rubricas.	62
17.º	31/07/2020	Balço da iniciativa, avaliação e planificação futura	Partilha de critérios de avaliação, descritores, instrumentos de avaliação, <i>feedback</i> , rubricas, análise de atividades escolares e aferição do impacto da 1.ª edição da iniciativa.	47

Fonte: Elaboração própria (2026).

No conjunto, foram registadas 833 participações acumuladas, correspondentes a 184 participantes distintos. Esta distinção é relevante, uma vez que um mesmo docente podia participar em mais do que uma sessão. O 2.º encontro registou o número mais elevado de participantes, com 77 presenças, seguindo-se o 16.º encontro, com 62 participantes, e o 6.º encontro, com 59 participantes

A sequência dos encontros permite observar uma evolução temática. Inicialmente, a iniciativa concentrou-se em plataformas e ferramentas diretamente associadas à resposta ao ensino remoto de emergência, como o *Microsoft Teams*, o *Google Classroom* e recursos digitais de apoio à criação de atividades.

Posteriormente, os encontros passaram a integrar temas relacionados com avaliação, documentos curriculares, critérios, rubricas, *feedback* e continuidade da iniciativa formativa.

4.2 Conhecimento e utilização pedagógica de ferramentas digitais

No plano quantitativo, os dados indicam maior familiarização dos participantes com algumas ferramentas de utilização mais disseminada. Entre os valores mais elevados de conhecimento e utilização pedagógica reportada, destacam-se *Quizizz* (75,9% conheciam; 49,3% já utilizavam), *Mentimeter* (71,4%; 61,2%), ferramentas Google como *Sites*, *Forms* e *Docs* (64,6%; 55,8%), *Genial.ly* (60,6%; 30,3%), *Google Classroom* (59,2%; 34,2%) e *Padlet* (59%; 54%).

Em contraste, ferramentas como *Streamyard* (6,7%; 0%), *Loom* (11,1%; 0%), *Thinglink* (22,7%; 6,8%), *Nearpod* (16,3%; 9,3%), *Edpuzzle* (23,3%; 9,3%) e *Araasac* (2%; 2%) apresentam valores mais reduzidos de conhecimento e, sobretudo, de utilização pedagógica.

Tabela 2

Exemplos de ferramentas com maior e menor conhecimento/utilização pedagógica reportada

Ferramenta	Conhece (%)	Já utiliza pedagogicamente (%)
Quizizz	75,9	49,3
Mentimeter	71,4	61,2
Ferramentas Google (Sites, Forms, Docs.)	64,6	55,8
Genial.ly	60,6	30,3
Google Classroom	59,2	34,2
Padlet	59,0	54,0
Streamyard	6,7	0,0
Loom	11,1	0,0
Thinglink	22,7	6,8
Nearpod	16,3	9,3
Edpuzzle	23,3	9,3
Araasac	2,0	2,0

Fonte: Elaboração própria (2026).

Estes dados indicam que o grupo já conhecia algumas ferramentas digitais antes ou durante o ciclo formativo, mas também revelam contacto com um repertório mais amplo de recursos associados a diferentes funções pedagógicas. Todavia, os resultados não permitem concluir que o conhecimento das ferramentas se tenha traduzido em adoção consolidada ou em mudança efetiva das práticas letivas.

4.3 Regularidade de utilização de ferramentas digitais na aula de Espanhol

A pergunta “Já usa ferramentas digitais na aula de Espanhol?” foi aplicada entre o 1.º e o 15.º encontros (Tabela 3). Para efeitos comparativos, foram considerados os resultados obtidos no 1.º e no 15.º encontro, num conjunto de 36 participantes, dos quais 33 repetiram a participação em ambos os momentos.

A comparação entre os dois momentos sugere uma deslocação parcial das respostas para categorias de utilização mais frequente. A categoria “Sim, com bastante regularidade” passou de 2,8% para 22,0%, enquanto a categoria “Sim, com alguma regularidade” diminuiu de 33,3% para 12,2%. Ainda assim, estes dados devem ser interpretados como variação descritiva reportada pelos participantes, e não como medição direta de mudança pedagógica consolidada.

Tabela 3

Regularidade de utilização de ferramentas digitais na aula de Espanhol (1.º vs. 15.º encontro)

Categoria de resposta	1.º encontro (%)	15.º encontro (%)
Não	0,0	0,0
Sim, com pouca regularidade	25,0	21,4
Sim, com alguma regularidade	33,3	12,2
Sim, com regularidade	25,0	27,3
Sim, com bastante regularidade	2,8	22,0
Sim, com muita regularidade	13,9	17,1

Fonte: Elaboração própria (2026).

4.4 Motivação, interesse e disponibilidade para continuidade formativa

Os itens relativos à motivação para participar, ao interesse em realizar mais formação *online* sobre ferramentas digitais e à disponibilidade para integrar futuros encontros apresentam níveis elevados de adesão. A comparação incidu sobre o 1.º encontro, com 36 participantes, e o 17.º encontro, com 47 participantes (Tabela 4).

Tabela 4

Indicadores de disposição para continuidade formativa

Indicador	Resultado comparativos
Motivação para participar	1.º encontro: 100% 17.º encontro: 100%
Interesse em mais formação <i>online</i>	1.º encontro: 97,2% 17.º encontro: 98,5%
Disponibilidade para futuros encontros <i>online</i> (2.ª Edição)	1.º encontro: 100% 17.º encontro: 100%
Disponibilidade para participar, presencialmente, em Jornadas <i>Pedagógicas de Professores de Espanhol do Ensino Básico e Secundário</i>	1.º encontro: 70,1% 17.º encontro: 78,7%

Fonte: Elaboração própria (2026).

Os resultados indicam uma receção favorável da iniciativa e uma forte disponibilidade declarada para continuidade formativa. Além disso, a disponibilidade para participação presencial em futuras jornadas aumentou entre o 1.º e o 17.º encontro, passando de 70,1% para 78,7%. Todavia, esta informação deve ser lida como intenção declarada, não como participação efetiva posterior.

4.5 Análise temática das respostas abertas

A dimensão qualitativa resultou de duas perguntas abertas incluídas no questionário relativo ao 17.º encontro (Tabela 5): “Refere 3 palavras que representem o que significou para ti participar na 1.ª Edição da Iniciativa *Encontro Nacional Online de Práticas Pedagógicas de Professores de Espanhol?*” e “Que impacto teve na tua vida pessoal e profissional a 1.ª Edição da Iniciativa *Encontro Nacional Online de Práticas Pedagógicas de Professores de Espanhol?*”

Tabela 5

Categorias temáticas e exemplos reais das respostas abertas

Categoria temática	Mostra real
Colaboração	"Colaboração, motivação, partilha" (P1)
Partilha	"Inspiração, partilha, colaboração" (P2)
Comunicação/descoberta	"Descoberta Partilha Comunicação" (P36)
Aprendizagem	"Aprendizagem, investimento e partilha" (P50)
Pertença comunitária	"(...) sentimento de pertença e de orgulho (...)" (P3)
Competências digitais	"(...) mais interesse nas competências digitais. (...) partilha em comunidade." (P5)
Comunidade de aprendizagem	"(...) partilham as mesmas dúvidas e incertezas (...) Somos uma equipa fantástica." (P14)
Mudança nas práticas	"(...) mudança na prática de docência com maior recurso e domínio de ferramentas digitais (...)" (P38)

Fonte: Elaboração própria (2026).

A organização temática permite identificar categorias associadas à colaboração, partilha, motivação, aprendizagem, pertença comunitária, desenvolvimento de competências digitais e mudança percebida nas práticas.

Na primeira pergunta, relativa ao significado da participação, sobressaem vocábulos ligados à dimensão relacional e colaborativa da experiência, como se observa nos excertos "Colaboração, motivação, partilha" (P1), "Inspiração, partilha, colaboração" (P2), "Descoberta Partilha Comunicação" (P36) e "Aprendizagem, investimento e partilha" (P50).

Na segunda pergunta, relativa ao impacto percebido na vida pessoal e profissional, as respostas apontam para três núcleos interpretativos principais.

Em primeiro lugar, surge o desenvolvimento de competências digitais, visível na referência a "mais interesse nas competências digitais" (P5).

Em segundo lugar, emerge a mudança percebida nas práticas, como se observa no excerto "mudança na prática de docência com maior recurso e domínio de ferramentas digitais" (P38).

Em terceiro lugar, destaca-se a pertença comunitária e o apoio entre pares, presentes nas expressões "sentimento de pertença e de orgulho" (P3) e "partilham as mesmas dúvidas e incertezas e a mesma vontade de partilhar soluções. Somos uma equipa fantástica" (P14).

A análise temática permite identificar que os participantes valorizaram a experiência como espaço de partilha profissional, aprendizagem aplicada e apoio entre pares. Além disso, as respostas atribuem à iniciativa um impacto percebido no interesse pelas competências digitais e na renovação das práticas pedagógicas. Contudo, estes resultados devem ser apresentados como percepções dos participantes, não como medição direta de transferência para a prática letiva ou de impacto na aprendizagem dos alunos.

5 DISCUSSÃO

Os resultados permitem responder ao objetivo central deste estudo, centrado na análise da relação entre participação numa comunidade informal de docentes de Espanhol, integração pedagógica do digital, colaboração entre pares e utilidade percebida da experiência.

Em termos gerais, os dados indicam que a iniciativa combinou contacto com um repertório diversificado de ferramentas digitais, participação continuada ao longo de 17 encontros e valorização qualitativa da partilha, da colaboração, da motivação e da pertença comunitária.

Assim, a principal contribuição do estudo reside na caracterização de uma experiência formativa percebida pelos participantes como útil, aplicável e profissionalmente relevante.

Em primeiro lugar, os resultados relativos ao conhecimento e à utilização pedagógica de ferramentas digitais permitem discutir a comunidade como espaço de exploração orientada para a prática.

Com efeito, os participantes reportaram maior familiaridade com ferramentas como *Quizizz*, *Mentimeter*, *ferramentas Google*, *Genial.ly*, *Google Classroom* e *Padlet*, ao passo que outras ferramentas, como *Streamyard*, *Loom*, *Thinglink*, *Nearpod*, *Edpuzzle* e *ARASAAC*, surgiram com níveis mais baixos de conhecimento e utilização pedagógica. Esta distribuição sugere que os docentes foram expostos a ferramentas menos integradas nas suas práticas.

A comparação entre o 1.º e o 15.º encontro, relativa à regularidade de utilização de ferramentas digitais na aula de Espanhol, sugere uma deslocação parcial para categorias de uso mais frequente. Ainda assim, este dado deve ser interpretado com cautela, porque se trata de uma comparação descritiva baseada em respostas declaradas pelos participantes.

A este respeito, Meyer *et al.* (2023) relacionaram características de qualidade de uma formação *online* de professores com satisfação e mudanças reportadas nas práticas profissionais, pelo que esta presente investigação se aproxima desse campo ao trabalhar percepções e práticas reportadas..

Em segundo lugar, a forte adesão à continuidade formativa permite discutir a relevância do desenho informal, horizontal e responsivo da iniciativa. A motivação para participar manteve-se em 100% no 1.º e no 17.º encontro, o interesse em mais formação *online* permaneceu elevado e a disponibilidade para futuros encontros *online* também atingiu 100% nos dois momentos comparados.

Estes resultados são coerentes com Fütterer *et al.* (2024), na medida em que há relação entre qualidade percebida da formação *online*, motivação para aprender e envolvimento docente, destacando dimensões como clareza, estrutura, relevância prática, ativação cognitiva e colaboração.

Em terceiro lugar, os dados qualitativos permitem identificar que a colaboração surgiu como elemento estruturante da experiência formativa. As respostas abertas associam a participação a “colaboração”, “motivação”, “partilha”, “inspiração”, “aprendizagem” e “sentimento de pertença”, além de referirem maior interesse pelas competências digitais e mudança percebida nas práticas.

A este propósito também Santagata *et al.* (2024) relacionaram oportunidades de crescimento profissional e inovação durante a pandemia com colaboração entre colegas, apoio institucional e autoeficácia tecnológica, o que ajuda a interpretar a valorização da comunidade como espaço de suporte profissional em contexto de pressão.

Além disso, a dimensão comunitária ganha particular relevância quando se considera que a iniciativa nasceu de uma necessidade profissional concreta e se desenvolveu por auscultação progressiva dos interesses dos participantes.

Relativamente a comunidades *online* de aprendizagem profissional docente, Jin *et al.* (2024) indicaram que as tecnologias podem ampliar oportunidades de colaboração, visibilidade das contribuições, persistência dos registos e expansão das redes profissionais, que também o que permite compreender que a comunidade em estudo foi além de uma sequência de sessões, constituindo-se como um ambiente de partilha em que os docentes puderam trocar recursos, dúvidas e soluções pedagógicas.

A continuidade dos 17 encontros também constituiu uma componente formativa relevante, à semelhança da comunidade analisada por Segev *et al.* (2025), que, embora tenha tido uma duração mais curta e decorrido num contexto de emergência, a sua sequência temporal entre abril e julho de 2020 permite interpretar a iniciativa como experiência de continuidade formativa e não só como resposta pontual a uma necessidade técnica inicial.

No que concerne ao recurso a conferências como desenvolvimento profissional por parte de professores de línguas, Neubauer e Wesely (2023) identificaram a importância da aprendizagem ativa, da comunidade e do apoio moral, mas também o risco de sobrecarga perante o excesso de propostas.

Esta referência ajuda a interpretar a necessidade de selecionar, adaptar e contextualizar ferramentas digitais para problemas didáticos concretos, em vez de acumular recursos de forma indiferenciada, pelo que no caso específico do ensino de línguas, a comunidade analisada era composta por docentes do grupo de recrutamento 350, Espanhol, o que lhe conferiu uma orientação disciplinar própria.

De modo complementar, em experiências de docentes universitários de línguas estrangeiras com ensino *online*, Pikhart e Al-Obaydi (2023) identificaram preocupações associadas à interação, colaboração, acesso tecnológico e envolvimento dos estudantes.

No presente estudo, a passagem dos encontros iniciais, centrados em plataformas e ferramentas, para sessões posteriores sobre avaliação, documentos curriculares, *feedback* e rubricas, sugere que a comunidade evoluiu de uma resposta operacional imediata para uma discussão pedagógica mais ampla sobre o ensino de Espanhol em ambiente digital.

No tocante às as respostas abertas, estas remetem para pertença, orgulho, apoio mútuo e enriquecimento profissional, pelo que estes elementos permitem discutir a comunidade como espaço de sustentação profissional, e não apenas como ambiente de aprendizagem instrumental.

No que respeita ao desenvolvimento profissional em pedagogia digital para educação inclusiva, Shi *et al.* (2025) analisaram relações entre competência docente, autoeficácia e bem-estar no trabalho, o que permite reforçar a pertinência de discutir o desenvolvimento profissional digital também a partir da experiência profissional dos docentes, e não só através do domínio técnico das ferramentas.

Os resultados desta investigação permitem afirmar que os participantes atribuíram utilidade pedagógica e valor profissional à comunidade; permitem também identificar uma valorização consistente da colaboração, da partilha e da pertença.

Porém, não permitem concluir, de forma direta, que a iniciativa tenha produzido alterações efetivas e sustentadas nas práticas letivas ou impacto mensurável na aprendizagem dos alunos.

Assim, o valor científico do estudo reside na análise de uma experiência formativa informal, disciplinarmente situada e construída em contexto de emergência, cuja relevância se encontra na articulação entre capacitação digital, apoio entre pares e resposta pedagógica ao ensino remoto.

6 CONCLUSÕES E IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE

A questão de investigação deste estudo incidiu sobre o modo como a participação numa comunidade informal de docentes de Espanhol, organizada durante a pandemia, se relacionou com a integração pedagógica do digital, com a colaboração entre pares e com a utilidade percebida da experiência. A partir dos dados analisados, conclui-se que os participantes associaram a comunidade a um espaço de partilha profissional, apoio entre pares e exploração pedagógica de ferramentas digitais.

Em termos substantivos, a principal conclusão do estudo é que o valor da iniciativa não residiu apenas na apresentação de ferramentas digitais, mas na combinação entre aplicabilidade imediata, continuidade dos encontros, interação entre pares e resposta a necessidades profissionais concretas.

No plano da prática docente, os resultados sugerem que a formação contínua em ambiente digital ganha maior consistência quando parte de problemas pedagógicos identificados pelos próprios professores e quando cria condições para partilha de recursos, discussão de dificuldades e adaptação didática ao contexto disciplinar.

No caso específico do ensino de Espanhol, a comunidade analisada revelou pertinência por se dirigir a docentes da mesma área disciplinar e por articular ferramentas digitais com problemas pedagógicos próprios do ensino de línguas, como interação, *feedback*, avaliação formativa e envolvimento dos alunos.

O estudo apresenta, contudo, limitações que devem ser explicitadas de forma clara. Em primeiro lugar, os resultados baseiam-se em percepções dos participantes; em segundo lugar, a composição do grupo variou ao longo dos encontros; em terceiro lugar, não foi aplicado um questionário posterior à conclusão da iniciativa; e, por fim, não foram recolhidos dados diretos sobre transferência para a prática letiva nem sobre impacto na aprendizagem dos alunos.

Apesar dessas limitações, o estudo oferece contributos úteis para a organização de formação contínua docente em contextos digitais. Em concreto, aponta para a relevância de formatos *online* curtos, sequenciais, colaborativos e disciplinarmente situados, nos quais os participantes possam identificar necessidades, partilhar práticas e mobilizar conhecimentos existentes no próprio grupo profissional.

Para investigação futura, recomenda-se a realização de estudos com recolha pós-formação, seguimento longitudinal, análise de materiais produzidos pelos docentes, observação de práticas letivas e eventual comparação entre percepções declaradas e mudanças efetivamente documentadas em contexto de aula.

Para finalizar, embora o *corpus* analisado pertença ao contexto pandémico de 2020, o estudo mantém relevância analítica por documentar uma experiência de formação entre pares, informal, *online* e disciplinarmente situada, já que o seu contributo principal reside na compreensão de como uma comunidade de docentes de Espanhol articulou capacitação digital, colaboração profissional e resposta pedagógica num período de transição abrupta para o ensino remoto.

AGRADECIMENTOS

Este estudo foi realizado no âmbito da Unidade Curricular *Questões Avançadas em Comunicação Educativa*, ministrada pelo Professor Doutor Joaquim José Jacinto Escola, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro.

REFERÊNCIAS

- Bowles, M., Al-Muhtadi, O., & Kaviani, A. (2026). The role of online communities of practice in developing blended teaching knowledge and practice during a digital transformation in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 172, Article 105354. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105354>
- Carvalhais, L., & Azevedo, P. (2024). Digital teacher training in the Portuguese national plan for digital development at schools: A case study. *Technology, Knowledge and Learning*, 29(3), 1579–1595. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09760-3>
- Dille, K. B., & Røkenes, F. M. (2021). Teachers' professional development in formal online communities: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103431. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103431>
- Fütterer, T., Richter, E., & Richter, D. (2024). Teachers' engagement in online professional development: The interplay of online professional development quality and teacher motivation. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(3), 739–768. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01241-8>
- Hu, W., & Shen, X. (2024). Exploring teacher agency in online foreign language teaching (FLT) during and after the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, Article 1693. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04244-2>
- Huang, L., Liang, M., Xiong, Y., Wu, X., & Lim, C. P. (2024). A systematic review of technology-enabled teacher professional development during COVID-19 pandemic. *Computers & Education*, 223, Article 105168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2024.105168>
- Jin, F., Song, Z., Cheung, W. M., Lin, C.-H., & Liu, T. (2024). Technological affordances in teachers' online professional learning communities: A systematic review. *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 1019–1039. <https://doi.org/10.1111/jcal.12935>
- Klusmann, B., Trippenze, M., Fokkens-Bruinsma, M., Sanderman, R., & Schroevers, M. J. (2022). Providing emergency remote teaching: What are teachers' needs and what could have helped them to deal with the impact of the COVID-19 pandemic? *Teaching and Teacher Education*, 118, Article 103815. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103815>
- Koellner, K., Seago, N., Riske, A., Placa, N., & Carlson, D. (2024). Teachers' perceptions and uptake of professional development overtime. *International Journal of Educational Research Open*, 6, Article 100308. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100308>
- Lucas, M., Dorotea, N., & Piedade, J. (2021). Developing teachers' digital competence: Results from a pilot in Portugal. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 16(1), 84–92. <https://doi.org/10.1109/RITA.2021.3052654>
- Meyer, A., Kleinknecht, M., & Richter, D. (2023). What makes online professional development effective? The effect of quality characteristics on teachers' satisfaction and changes in their professional practices. *Computers & Education*, 200, Article 104805. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104805>

- Moorhouse, B. L., & Kohnke, L. (2021). Responses of the English-language-teaching community to the COVID-19 pandemic. *RELC Journal*, *52*(3), 359–378. <https://doi.org/10.1177/00336882211053052>
- Morina, F., Fütterer, T., Hübner, N., Zitzmann, S., & Fischer, C. (2025). Effects of online teacher professional development on teacher-, classroom-, and student-level outcomes: A meta-analysis. *Computers & Education*, *228*, Article 105247. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2025.105247>
- Neubauer, D., & Wesely, P. M. (2023). K-12 world language teachers' use of conferences as professional development. *Teaching and Teacher Education*, *124*, Article 104042. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104042>
- Pikhart, M., & Al-Obaydi, L. H. (2023). Potential pitfalls of online foreign language teaching from the perspective of the university teachers. *Heliyon*, *9*(2), Article e13732. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e13732>
- Richter, E., & Richter, D. (2024). Measuring the quality of teacher professional development: A large-scale validation study of an 18-item instrument for daily use. *Studies in Educational Evaluation*, *81*, Article 101357. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2024.101357>
- Santagata, R., Villavicencio, A., Wegemer, C. M., Cawelti, L., & Gatlin-Nash, B. (2024). Teacher professional learning and innovation during the pandemic. *Journal of Educational Change*, *25*(4), 699–726. <https://doi.org/10.1007/s10833-023-09491-9>
- Seabra, F., Aires, L., Abelha, M., & Teixeira, A. (2023). Emergency remote teaching and learning and teachers' digital competence. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, *25*, Article e29. <https://doi.org/10.24320/redie.2023.25.e29.5663>
- Segev, Y., Hason, S., & Hayak, M. (2025). The influence of an online professional learning community on teacher professional development for fostering a love of reading. *TechTrends*, *70*(2), 293–307. <https://doi.org/10.1007/s11528-025-01146-1>
- Shi, Y. R., Sin, K. F. K., & Wang, Y. Q. (2025). Teacher professional development of digital pedagogy for inclusive education in post-pandemic era: Effects on teacher competence, self-efficacy, and work well-being. *Teaching and Teacher Education*, *168*, Article 105230. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105230>
- Stavermann, K. (2025). Online teacher professional development: A research synthesis on effectiveness and evaluation. *Technology, Knowledge and Learning*, *30*, 203–240. <https://doi.org/10.1007/s10758-024-09792-9>
- Trust, T., Whalen, J., & Krutka, D. G. (2021). Emergency remote teaching with technology during the COVID-19 pandemic: Using the whole teacher lens to examine educators' experiences and insights. *Educational Technology Research and Development*, *69*, 81–96. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09820-0>
- Ulla, M. B., & Perales, W. F. (2021). Emergency remote teaching during COVID-19: The role of teachers' online community of practice (CoP) in times of crisis. *Journal of Interactive Media in Education*, *2021*(1), Article 9. <https://doi.org/10.5334/jime.617>
- Valtonen, T., Paavilainen, T., López-Pernas, S., Saqr, M., & Hirsto, L. (2025). Elementary and secondary school teachers' perceptions of learning analytics: A qualitative approach. *Technology, Knowledge and Learning*, *30*(2), 601–619. <https://doi.org/10.1007/s10758-025-09847-5>
- Wang, C., & Hu, X. (2025). Teacher online professional learning: A systematic literature review. *Educational Research Review*, *49*, Article 100727. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2025.100727>
- Wang, M., & Zhang, L. J. (2023). Understanding teachers' online professional learning: A "community of inquiry" perspective on the role of Chinese middle school teachers' sense of self-efficacy, and online learning achievement. *Heliyon*, *9*(6), Article e16932. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e16932>
- Zarifsanaiey, N., Farrokhi, M. R., Karimian, Z., Hoseini, S., Chahartangi, F., & Raeisi Shahraki, H. (2024). Lesson learned from assessing teachers' and students' perspectives regarding the quality of e-learning in medical education during the pandemic: A mixed-methods study. *BMC Medical Education*, *24*, Article 171. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05160-4>