



Doi: <https://doi.org/10.70577/asce.v5i2.770>

Recibido: 2026-03-09

Aceptado: 2026-03-26

Publicado: 2026-04-20

Competencias Socioemocionales en Directivos Educativos: Toma de Decisiones, Gestión de Conflictos y Bienestar Escolar

Socio-emotional Competencies in Educational Leaders: Decision Making, Conflict Management and School Wellbeing

Autores

Silvia Guadalupe Benavides Cadena¹

sbenavidesc@ucvvirtual.edu.pe

<https://orcid.org/0000-0002-8165-3569>

Universidad Cesar Vallejo

Trujillo – Perú

Edilma Elvira Mazzini Mite²

edilma.mazzini@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0001-0993-4390>

Universidad Cesar Vallejo

Trujillo – Perú

Marjorie Betzabe Caregua Salazar³

marjorie.caregua@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-5811-0495>

Universidad Cesar Vallejo

Trujillo – Perú

Cómo citar

Benavides Cadena S. G., & Mazzini Mite E. E., & Caregua Salazar M. B. (2026). Violencia estructural en las universidades públicas: el caso de estudiantes de Enfermería en entornos de prácticas clínicas. ASCE MAGAZINE, 5(2) 385-409



Resumen

La revisión analiza cómo las competencias socioemocionales de los directivos educativos se relacionan con la toma de decisiones, la gestión de conflictos y el bienestar escolar en contextos de cambio. Se realizó una revisión sistemática con lineamientos PRISMA en Scopus, Web of Science, SciELO y Dialnet, incluyendo 25 artículos revisados por pares de los últimos cinco años sobre inteligencia emocional, habilidades socioemocionales, liderazgo y bienestar en directivos escolares. Los estudios muestran que mayores niveles de competencias socioemocionales se asocian con decisiones más reflexivas y participativas, uso de estrategias colaborativas de resolución de conflictos y climas escolares con apoyo, confianza y menor estrés docente. Los hallazgos sugieren un modelo en el que las competencias socioemocionales constituyen el núcleo del liderazgo directivo, articulando la dimensión pedagógica, organizacional y de cuidado del bienestar, aunque persisten vacíos metodológicos. Se concluye que el desarrollo sistemático de competencias socioemocionales debe ser prioridad en la formación y acompañamiento de directivos, para sostener decisiones éticas, gestión constructiva de conflictos y escuelas saludables.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; Directivos educativos; Toma de decisiones; Gestión de conflictos; Bienestar escolar.



Abstract

This review analyzes how the socio-emotional competencies of school leaders relate to decision-making, conflict management, and school well-being in contexts of change. A systematic review was conducted using PRISMA guidelines in Scopus, Web of Science, SciELO, and Dialnet, including 25 peer-reviewed articles from the last five years on emotional intelligence, socio-emotional skills, leadership, and well-being in school leaders. The studies show that higher levels of socio-emotional competencies are associated with more reflective and participatory decision-making, the use of collaborative conflict resolution strategies, and supportive, trusting school climates with less teacher stress. The findings suggest a model in which socio-emotional competencies constitute the core of school leadership, articulating the pedagogical, organizational, and well-being dimensions, although methodological gaps remain. It is concluded that the systematic development of socio-emotional competencies should be a priority in the training and support of school leaders, in order to foster ethical decision-making, constructive conflict management, and healthy schools.

Keywords: Socio-emotional competencies; School leaders; Decision-making; Conflict management; School well-being.



Introducción

En las últimas décadas, los sistemas educativos han experimentado transformaciones profundas asociadas a la expansión de la cobertura, la diversidad de los estudiantes, la presión por resultados y la creciente visibilidad de los problemas de convivencia y salud mental en las comunidades escolares. En este escenario, el rol de los directivos ha pasado de una función predominantemente administrativa a una función de liderazgo pedagógico y humano, donde las competencias socioemocionales se vuelven centrales para orientar a los equipos, sostener el clima institucional y promover el bienestar de la comunidad educativa (Aranda Meyer y Luque, 2024; Nava-Lara et al., 2022). La evidencia reciente indica que la capacidad de los líderes escolares para comprender y gestionar sus propias emociones, así como las de otros actores, se asocia con escuelas más colaborativas, inclusivas y eficaces (Gómez-Leal et al., 2022; Belessova et al., 2023).

Dentro de este marco, la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales de los directivos se vinculan estrechamente con la calidad de los procesos de toma de decisiones y con los estilos de liderazgo que se despliegan en las instituciones. Estudios correlacionales y de enfoque mixto muestran que los directores con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a tomar decisiones más reflexivas, éticas y orientadas al bien común, lo que repercute positivamente en la cultura escolar y en la confianza de los docentes (Shah et al., 2021; Kanavas y Triantari, 2024). Asimismo, se ha observado que la inteligencia emocional del directivo fortalece el liderazgo instruccional y potencia la mejora de las prácticas de aula a través de una mejor comunicación, acompañamiento pedagógico y apoyo profesional al profesorado (Chen y Guo, 2020; Ansari y Asad, 2023; Blaik et al., 2023).

La gestión de conflictos constituye otro ámbito crítico donde las competencias socioemocionales de los directivos resultan determinantes. Las escuelas son espacios donde convergen intereses, expectativas y valores diversos, por lo que los conflictos entre docentes, estudiantes, familias y personal de apoyo son inevitables. La literatura reporta que el nivel de inteligencia emocional del director se relaciona con el uso de estrategias de resolución de conflictos más colaborativas, integradoras y preventivas, reduciendo la escalada de tensiones y favoreciendo acuerdos sostenibles (Ali et al., 2022; Pretorius y Plaatjies, 2022). Hallazgos recientes basados en análisis de perfiles latentes sugieren que los directores con mayor inteligencia emocional combinan estilos



de gestión de conflictos orientados a la negociación, la mediación y el diálogo abierto, mientras que niveles más bajos se asocian con estilos evitativos o autoritarios, menos funcionales para la convivencia escolar (Zhou et al., 2025; Tamunodiepiriye et al., 2022).

En paralelo, un conjunto creciente de investigaciones se centra en la relación entre el liderazgo socioemocional de los directivos, el clima escolar y el bienestar de docentes y estudiantes. Estudios en distintos contextos culturales señalan que la inteligencia emocional y las prácticas de apoyo socioemocional de los directores se asocian con climas escolares más positivos, caracterizados por relaciones de confianza, colaboración y respeto, lo que impacta directamente en la satisfacción y el compromiso del profesorado (Al Shehhi et al., 2021; Maas et al., 2022). De igual modo, se ha documentado que la inteligencia emocional del directivo mejora el desempeño docente a través del fortalecimiento de la confianza organizacional y del compromiso profesional, contribuyendo a mitigar el estrés y el agotamiento (Zhu et al., 2023; Herman et al., 2021; Jeon et al., 2022). A nivel macro, los análisis bibliométricos muestran que el liderazgo que cuida el bienestar de los docentes se consolida como un factor clave para la sostenibilidad de las reformas educativas y la calidad de los aprendizajes (Karakus et al., 2024).

La importancia de las competencias socioemocionales en los equipos directivos se ha visibilizado con particular fuerza en contextos de crisis y cambio acelerado, como la pandemia por COVID-19. Las revisiones recientes sobre liderazgo en tiempos disruptivos muestran que las escuelas que lograron transitar de manera más resiliente la educación remota, el retorno a la presencialidad y los procesos de recuperación, fueron aquellas en las que los directivos desplegaron habilidades socioemocionales robustas, tales como la empatía, la escucha activa, la regulación emocional y la comunicación clara con la comunidad (Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023). En estos escenarios, las competencias socioemocionales se integran a la gestión de crisis, al diseño de estrategias de apoyo psicosocial y a la toma de decisiones bajo incertidumbre, reforzando su carácter transversal en el ejercicio del liderazgo educativo (Tindall-Ford y Lipscombe, 2025; Arbués et al., 2025).

Al mismo tiempo, la literatura revela la necesidad de considerar las particularidades contextuales en el desarrollo de competencias socioemocionales en directivos. En América Latina, por ejemplo, se han señalado desafíos asociados a la alta carga administrativa, la escasez de recursos y las tensiones sociales que atraviesan las escuelas públicas, lo que exige liderazgos capaces de gestionar



emocionalmente situaciones complejas sin descuidar el clima institucional ni el bienestar de los actores educativos (Condori Gutiérrez, 2021; Nava-Lara et al., 2022). En otros contextos, como Medio Oriente, Asia y Europa, los estudios destacan la relevancia de articular las competencias socioemocionales con estándares profesionales de liderazgo y con políticas de desarrollo de capacidades directivas sustentadas en la formación continua y el acompañamiento entre pares (Blaik Hourani et al., 2021; Blaik Hourani et al., 2023; Belessova et al., 2023).

A pesar de este avance, la producción científica sigue presentando cierta fragmentación, ya que muchos trabajos se concentran en uno de los componentes del liderazgo socioemocional o en una sola dimensión de resultados. Existen estudios que abordan principalmente la inteligencia emocional y el estilo de liderazgo, otros que se centran en la gestión de conflictos y otros que analizan el bienestar y el clima escolar, pero son menos frecuentes las aproximaciones que integran de manera articulada la toma de decisiones, la gestión de conflictos y el bienestar escolar desde el prisma de las competencias socioemocionales directivas (Gómez-Leal et al., 2022; Karakus et al., 2024; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025). En este sentido, se justifica la realización de una revisión sistemática que organice y sintetice la evidencia reciente a nivel global, identificando patrones, vacíos y tensiones en la literatura, y ofreciendo un marco comprensivo que vincule las competencias socioemocionales de los directivos con la toma de decisiones, la gestión de conflictos y la promoción del bienestar escolar.

Materiales y métodos

El presente estudio se desarrolló como una revisión sistemática de literatura orientada a sintetizar la evidencia reciente sobre las competencias socioemocionales en directivos educativos y su relación con la toma de decisiones, la gestión de conflictos y el bienestar escolar. El procedimiento se estructuró conforme a las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión propuestas por el enfoque PRISMA, adaptado a las particularidades del campo educativo. La elección de este diseño responde a la necesidad de integrar resultados procedentes de estudios empíricos, revisiones y análisis bibliométricos que abordan el liderazgo socioemocional y sus efectos en la vida escolar (Gómez-Leal et al., 2022; Nava-Lara et al., 2022; Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; Arbués et al., 2025; Karakus et al., 2024). La pregunta directriz se formuló en términos de qué evidencia



existe a nivel global, en los últimos cinco años, sobre cómo las competencias socioemocionales de los directivos educativos inciden en su toma de decisiones, en la gestión de conflictos y en el bienestar de docentes y estudiantes.

Las fuentes de información consideradas incluyeron bases de datos de amplio reconocimiento en investigación educativa y social, como Scopus, Web of Science, SciELO y Dialnet. La búsqueda se realizó en el periodo reciente, acotando a publicaciones de los últimos cinco años, sin restricción de idioma, e incorporando términos en español, inglés y portugués relacionados con competencias socioemocionales, inteligencia emocional, liderazgo escolar, directivos educativos, toma de decisiones, gestión de conflictos, clima escolar y bienestar. La construcción de las cadenas de búsqueda se apoyó en los descriptores y palabras clave empleados en estudios previos sobre inteligencia emocional de directivos, liderazgo y bienestar docente, lo que permitió mejorar la sensibilidad y especificidad de la búsqueda (Al Shehhi et al., 2021; Shah et al., 2021; Zhu et al., 2023; Zhou et al., 2025; Ansari y Asad, 2023). También se revisaron referencias de artículos clave para identificar estudios adicionales pertinentes no capturados inicialmente.

Se definieron criterios de inclusión y exclusión de forma previa al cribado, con el fin de asegurar transparencia y replicabilidad. Se incluyeron únicamente artículos científicos publicados en revistas revisadas por pares, de tipo empírico cuantitativo, cualitativo o mixto, así como revisiones sistemáticas o de alcance que abordaran directamente a directivos, directivas o líderes escolares en cualquier nivel educativo. Los estudios debían analizar competencias socioemocionales, inteligencia emocional, inteligencia social o habilidades relacionadas, vinculadas con al menos una de las tres dimensiones de interés: toma de decisiones, gestión de conflictos o bienestar y clima escolar (Ali et al., 2022; Pretorius y Plaatjies, 2022; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025; Maas et al., 2022). Se excluyeron tesis, documentos de trabajo, capítulos de libro, literatura gris y artículos centrados exclusivamente en estudiantes o docentes sin un vínculo explícito con el rol directivo, así como aquellos que no aportaban datos empíricos o análisis sustantivos sobre competencias socioemocionales.

El proceso de selección siguió las fases del diagrama PRISMA. En la etapa de identificación se localizaron inicialmente diversos registros en las bases consultadas. Después de eliminar duplicados se procedió al cribado por título y resumen, descartando los estudios claramente ajenos



a la temática del liderazgo socioemocional o que no tenían como población principal a los directivos educativos. Los artículos potencialmente elegibles se revisaron en texto completo para verificar el cumplimiento de los criterios de inclusión, lo que implicó valorar con detalle el enfoque sobre competencias socioemocionales y su relación explícita con decisiones, conflictos o bienestar escolar (Gómez-Leal et al., 2022; Nava-Lara et al., 2022; Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023). Tras esta etapa de elegibilidad se conformó una muestra final de veinticinco artículos, que constituyen el corpus analizado en la presente revisión, asegurando un equilibrio entre diferentes regiones geográficas, niveles educativos y enfoques metodológicos.

La extracción de datos se realizó mediante una matriz de análisis elaborada ad hoc, en la que se consignaron para cada estudio el autor, el año de publicación, el país o región, el objetivo principal, el diseño metodológico, las características de la muestra, las variables o competencias socioemocionales abordadas y los principales hallazgos. Esta matriz permitió clasificar los estudios según el tipo de competencia socioemocional analizada, diferenciando por ejemplo inteligencia emocional, inteligencia social y habilidades socioemocionales específicas, así como según la dimensión predominante de resultados, ya fuera toma de decisiones, gestión de conflictos o bienestar y clima escolar (Al Shehhi et al., 2021; Ali et al., 2022; Zhou et al., 2025; Maas et al., 2022). Debido a la heterogeneidad de diseños, contextos y medidas empleadas, se optó por una síntesis narrativa y temática de los resultados, que permite identificar convergencias y divergencias entre estudios cuantitativos, cualitativos y revisiones previas (Gómez-Leal et al., 2022; Arbués et al., 2025; Karakus et al., 2024; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025).

Finalmente, se valoró de manera crítica la calidad metodológica de los estudios incluidos, analizando aspectos como la claridad de los objetivos, la adecuación del diseño al propósito de investigación, la descripción de la muestra y el contexto, la calidad de los instrumentos de medición, la pertinencia de los análisis y la identificación de posibles sesgos o limitaciones. Aunque la revisión no excluyó estudios por su diseño, los resultados se interpretaron considerando el peso relativo de las investigaciones con mayor rigor metodológico, como los estudios correlacionales y longitudinales que exploran con mayor precisión la relación entre competencias socioemocionales de los directivos, desempeño docente y bienestar (Shah et al., 2021; Zhu et al., 2023; Maas et al., 2022), así como las revisiones y análisis bibliométricos que ofrecen una visión consolidada del campo (Gómez-Leal et al., 2022; Karakus et al., 2024; Arbués et al., 2025). Esta



estrategia fortalece la solidez de las conclusiones y orienta la identificación de vacíos y desafíos para futuras investigaciones en liderazgo socioemocional.

Resultados

Características generales de los estudios incluidos

La revisión sistemática incorporó veinticinco estudios que abordan las competencias socioemocionales en directivos educativos y su relación con la toma de decisiones, la gestión de conflictos y el bienestar escolar. En cuanto al tipo de diseño, se identificó un predominio de investigaciones empíricas cuantitativas, que representan casi la mitad del corpus, seguidas por revisiones sistemáticas o de alcance y trabajos conceptuales, así como por estudios cualitativos y mixtos. La Tabla 1 sintetiza esta distribución, que pone de relieve la consolidación de un cuerpo de evidencia empírica en diálogo con revisiones integradoras que permiten trazar panoramas amplios sobre el liderazgo socioemocional (Gómez-Leal et al., 2022; Nava-Lara et al., 2022; Karakus et al., 2024; Arbués et al., 2025).

Tabla 1

Distribución de los estudios según tipo de diseño

Tipo de estudio	Número de estudios	Ejemplos representativos
Cuantitativo empírico	12	Zhou et al., 2025; Ali et al., 2022; Shah et al., 2021; Al Shehhi et al., 2021; Zhu et al., 2023; Maas et al., 2022
Cualitativo	2	Blaik Hourani et al., 2021; Pretorius y Plaatjies, 2022
Mixto o estudios de caso con componente empírico y conceptual	4	Belessova et al., 2023; Blaik et al., 2023; Blaik Hourani, Litz y Parkman, 2023; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025



Revisiones sistemáticas, 7
de alcance y trabajos
teóricos o reflexivos

Nava-Lara et al., 2022; Gómez-Leal et al., 2022;
Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023; Karakus et al.,
2024; Aranda Meyer y Luque, 2024; Arbués et al.,
2025; Condori Gutiérrez, 2021

En términos geográficos, los estudios abarcan una distribución global, con una presencia importante de investigaciones realizadas en Asia y Medio Oriente, seguidas de trabajos en Europa, América Latina y África, además de estudios de alcance internacional. Se observan aportes significativos desde contextos como China y Pakistán, donde se ha analizado la inteligencia emocional de directivos y su impacto en decisiones, conflictos y desempeño docente (Zhou et al., 2025; Ali et al., 2022; Shah et al., 2021; Chen y Guo, 2020; Zhu et al., 2023), así como desde países de Medio Oriente, donde se ha explorado la relación entre inteligencia emocional, estándares profesionales y clima escolar (Al Shehhi et al., 2021; Blaik Hourani et al., 2021; Blaik et al., 2023; Blaik Hourani et al., 2023). También destacan aportes en contextos latinoamericanos y europeos que problematizan las competencias socioemocionales en clave de liderazgo contemporáneo y desarrollo sostenible (Nava-Lara et al., 2022; Aranda Meyer y Luque, 2024; Condori Gutiérrez, 2021; Arbués et al., 2025).

Al analizar el foco temático principal, los estudios fueron clasificados según tres dimensiones centrales, que no son excluyentes: toma de decisiones directiva, gestión de conflictos y bienestar o clima escolar. La Tabla 2 presenta esta clasificación, evidenciando que una parte importante de los trabajos aborda más de una dimensión a la vez, lo que confirma el carácter integrado de las competencias socioemocionales en la práctica directiva (Gómez-Leal et al., 2022; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025; Karakus et al., 2024).

Tabla 2*Distribución de estudios según dimensión principal analizada*

Dimensión principal	Número de estudios (puede solaparse)	de Ejemplos representativos
Toma de decisiones directiva	8	Shah et al., 2021; Kanavas y Triantari, 2024; Chen y Guo, 2020; Nava-Lara et al., 2022; Aranda Meyer y Luque, 2024
Gestión de conflictos en el ámbito escolar	9	Zhou et al., 2025; Ali et al., 2022; Pretorius y Plaatjies, 2022; Tamunodiepiriye et al., 2022; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025
Bienestar y clima escolar, desempeño y salud docente	13	Al Shehhi et al., 2021; Maas et al., 2022; Herman et al., 2021; Jeon et al., 2022; Karakus et al., 2024; Zhu et al., 2023; Condori Gutiérrez, 2021

Competencias socioemocionales y toma de decisiones directiva

En la dimensión de toma de decisiones, los estudios cuantitativos evidencian asociaciones significativas entre la inteligencia emocional de los directivos y la calidad de sus decisiones, entendidas como decisiones más reflexivas, éticas y orientadas al bien común. El trabajo de Shah et al. (2021) muestra que los directores con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a utilizar procedimientos de decisión más sistemáticos y menos impulsivos, lo que favorece la coherencia entre los objetivos institucionales y las decisiones adoptadas. De manera complementaria, Kanavas y Triantari (2024) señalan que la toma de decisiones racional no se opone a las competencias socioemocionales, sino que se integra con parámetros de responsabilidad



social, permitiendo considerar tanto la información técnica como el impacto humano de las decisiones en estudiantes y docentes.

En este mismo eje, Chen y Guo (2020) describen que la inteligencia emocional del director se asocia con un liderazgo instruccional más fuerte, que a su vez influye en estrategias de enseñanza más efectivas. Aunque el foco principal del estudio se centra en las prácticas docentes, la ruta explicativa que proponen muestra que decisiones informadas del directivo sobre acompañamiento pedagógico, retroalimentación y asignación de recursos se sustentan en competencias para comprender y gestionar emociones propias y ajenas. Revisiones y trabajos teóricos refuerzan esta idea, mostrando que los marcos de liderazgo contemporáneo incorporan explícitamente la dimensión socioemocional como criterio para la toma de decisiones, especialmente en escenarios de alta complejidad y cambio (Nava-Lara et al., 2022; Aranda Meyer y Luque, 2024; Gómez-Leal et al., 2022).

Los estudios de revisión sugieren además que las competencias socioemocionales favorecen decisiones más participativas, donde el directivo consulta y escucha a los diferentes actores antes de decidir. Nava-Lara et al. (2022) identifican que la empatía, la comunicación asertiva y la regulación emocional permiten sostener procesos deliberativos más inclusivos, mientras que Aranda Meyer y Luque (2024) destacan que el liderazgo educativo actual requiere decisiones que integren criterios técnicos y éticos, lo que supone habilidades socioemocionales para considerar efectos en el clima escolar y en el bienestar de la comunidad. En la misma línea, Arbués et al. (2025) enfatizan que las competencias socioemocionales vinculadas a la responsabilidad, la visión de futuro y el compromiso con el desarrollo sostenible influyen en decisiones directivas que procuran no solo resultados académicos, sino también el impacto social y ambiental de la acción educativa.

En el caso de contextos de crisis, la toma de decisiones adquiere características particulares. La revisión de Chatzipanagiotou y Katsarou (2023) sobre liderazgo escolar en tiempos disruptivos muestra que los directivos que cuentan con mayores competencias socioemocionales son capaces de tomar decisiones rápidas y flexibles, al mismo tiempo que sostienen la comunicación transparente con docentes y familias y cuidan el bienestar emocional de la comunidad escolar. Esta combinación se evidencia en estrategias de continuidad pedagógica, apoyos psicosociales y manejo



de la incertidumbre, lo que refuerza la centralidad de las habilidades socioemocionales en la capacidad de decidir bajo presión.

Competencias socioemocionales y gestión de conflictos

Con respecto a la gestión de conflictos, los estudios empíricos destacan de forma consistente que la inteligencia emocional de los directivos se relaciona con el uso de estilos más colaborativos y menos coercitivos. Zhou et al. (2025) muestran, mediante análisis de perfiles latentes, que los directores con altos niveles de inteligencia emocional tienden a preferir estrategias de negociación, mediación y solución conjunta de problemas, mientras que quienes puntúan más bajo recurren con mayor frecuencia a estilos evitativos o dominantes. De manera convergente, Ali et al. (2022) evidencian que la inteligencia emocional y la autoeficacia del directivo predicen el uso de estrategias de gestión de conflictos que buscan el beneficio mutuo y la preservación de las relaciones, lo que resulta especialmente relevante en contextos de alta presión y recursos limitados.

Los estudios cualitativos profundizan en los procesos y significados que subyacen a estas elecciones. Pretorius y Plaatjies (2022) analizan casos de directores que utilizan habilidades de escucha, empatía y autorregulación emocional para manejar conflictos entre docentes y entre docentes y familias, mostrando cómo estas competencias permiten desescalar situaciones de tensión y transformar conflictos en oportunidades de aprendizaje organizacional. En contextos africanos, Tamunodiepiriye et al. (2022) describen las estrategias de manejo de conflictos como un componente central del liderazgo eficaz, al que consideran una condición para la estabilidad institucional y la mejora del rendimiento, subrayando que las habilidades socioemocionales son un recurso clave para sostener dichas estrategias.

En la literatura sobre liderazgo intermedio, Tindall-Ford y Lipscombe (2025) señalan que la inteligencia socioemocional de coordinadores y jefes de departamento resulta fundamental para manejar conflictos pedagógicos y relacionales dentro de los equipos docentes. Su revisión de alcance y estudio empírico muestran que líderes intermedios con mayores competencias socioemocionales median con más éxito entre las demandas de la dirección y las preocupaciones del profesorado, lo que reduce fricciones y facilita la implementación de innovaciones. De modo



complementario, trabajos conceptuales y teóricos ponen de manifiesto que la inteligencia social y la inteligencia emocional se consideran atributos esenciales de los líderes que administran espacios educativos complejos, ya que estas competencias permiten leer adecuadamente el contexto interpersonal y elegir estrategias de intervención más ajustadas (Belessova et al., 2023; Condori Gutiérrez, 2021).

Los estudios en Medio Oriente aportan una perspectiva adicional sobre la gestión de conflictos, al vincular las competencias socioemocionales con estándares profesionales de liderazgo. Blaik Hourani et al. (2021) y Blaik et al. (2023) describen cómo las dimensiones de la inteligencia emocional, entre ellas la conciencia de sí, la autorregulación y las habilidades sociales, se articulan con estándares que exigen a los directivos liderar personas, gestionar la organización y establecer relaciones positivas con la comunidad. Estos trabajos sugieren que la capacidad para manejar conflictos de manera constructiva forma parte de un perfil profesional que se puede desarrollar mediante formación específica y acompañamiento, más que ser solo un rasgo personal. Así, la gestión de conflictos aparece como un campo privilegiado para evidenciar la madurez socioemocional del liderazgo escolar.

Competencias socioemocionales, clima escolar y bienestar

La tercera dimensión muestra una concentración notable de estudios que relacionan las competencias socioemocionales de los directivos con el clima escolar, el bienestar de docentes y estudiantes y, en algunos casos, con el desempeño docente. En el plano empírico, Al Shehhi et al. (2021) evidencian que la inteligencia emocional de directores en Emiratos Árabes Unidos se asocia con climas escolares más positivos, caracterizados por relaciones de confianza, colaboración y sentido de pertenencia. Desde una perspectiva latinoamericana, Condori Gutiérrez (2021) plantea que las competencias socioemocionales del directivo, como la empatía, la comunicación asertiva y la capacidad para gestionar el estrés, influyen directamente en la percepción de un clima institucional saludable y en la construcción de ambientes de bienestar para estudiantes y docentes.

Las investigaciones que analizan el bienestar docente en relación con el liderazgo directivo profundizan en los mecanismos específicos a través de los cuales las competencias socioemocionales del líder influyen en las experiencias del profesorado. Maas et al. (2022) muestran que el apoyo social proporcionado por los directores se relaciona con una mayor



satisfacción de necesidades psicológicas básicas de los docentes, en particular autonomía, competencia y relación, lo que se traduce en menores niveles de estrés y mayor compromiso. De forma complementaria, Jeon et al. (2022) señalan que la satisfacción de estas necesidades media la relación entre el apoyo de los líderes y el agotamiento emocional, de modo que los docentes que perciben un liderazgo cercano y sensible presentan menos riesgo de burnout. Herman et al. (2021) refuerzan este hallazgo al mostrar que prácticas de liderazgo de apoyo, como la escucha, el reconocimiento y la provisión de recursos, se asocian con menores niveles de estrés docente a lo largo del tiempo.

Otros trabajos se centran en el vínculo entre competencias socioemocionales de los directivos y desempeño docente. Zhu et al. (2023) describen que la inteligencia emocional del director tiene un efecto positivo sobre el desempeño de los profesores, mediado por la confianza organizacional y el compromiso profesional. Esto implica que las competencias socioemocionales del directivo no solo inciden en las relaciones interpersonales, sino que también influyen en dimensiones estructurales del clima organizacional, como la confianza y el sentido de propósito compartido. En esa misma línea, Chen y Guo (2020) plantean que la inteligencia emocional fortalece el liderazgo instruccional, que constituye una vía clave para mejorar las prácticas pedagógicas y, en consecuencia, la calidad de los aprendizajes.

Las revisiones y análisis bibliométricos aportan una visión de conjunto sobre estas relaciones. Karakus et al. (2024) muestran que el liderazgo educativo constituye un factor recurrente en los estudios sobre bienestar docente, destacando que las prácticas de apoyo, reconocimiento y cuidado emocional se asocian con indicadores de bienestar subjetivo y satisfacción laboral. Gómez-Leal et al. (2022) sintetizan evidencias que vinculan la inteligencia emocional de los líderes escolares con estilos de liderazgo transformacional y distribuido, los cuales se relacionan a su vez con climas de trabajo más colaborativos y menos jerárquicos. Por su parte, Aranda Meyer y Luque (2024) y Arbués et al. (2025) destacan que, en un contexto de demandas crecientes y tensiones sistémicas, el liderazgo socioemocional se vuelve una condición para sostener proyectos educativos que promuevan simultáneamente la calidad académica y el bienestar integral de las personas.



Síntesis transversal de los hallazgos

En síntesis, los resultados de los veinticinco estudios revisados permiten identificar un patrón consistente: las competencias socioemocionales de los directivos educativos se articulan de manera estrecha con la forma en que estos toman decisiones, gestionan los conflictos y configuran climas escolares que favorecen el bienestar y el desempeño. En el plano de las decisiones, la inteligencia emocional y las habilidades socioemocionales aparecen como condiciones para decisiones más reflexivas, participativas y socialmente responsables, especialmente en contextos de alta complejidad o crisis (Shah et al., 2021; Kanavas y Triantari, 2024; Chen y Guo, 2020; Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023). En la gestión de conflictos, las competencias socioemocionales se traducen en estilos de manejo más colaborativos y preventivos, que transforman los conflictos en oportunidades de aprendizaje organizacional y fortalecen la cohesión de la comunidad educativa (Zhou et al., 2025; Ali et al., 2022; Pretorius y Plaatjies, 2022; Tamunodiepiriye et al., 2022; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025).

En relación con el bienestar y el clima escolar, los estudios muestran que el liderazgo socioemocional se asocia con climas más positivos, menores niveles de estrés y burnout docente y mayores niveles de compromiso y desempeño profesional. El apoyo social del director, su capacidad para generar confianza y su sensibilidad frente a las necesidades emocionales del profesorado y del estudiantado emergen como elementos centrales de esta relación (Al Shehhi et al., 2021; Maas et al., 2022; Jeon et al., 2022; Herman et al., 2021; Zhu et al., 2023; Karakus et al., 2024). Por último, las revisiones sistemáticas y los trabajos teóricos coinciden en que estas tres dimensiones no funcionan de manera aislada, sino que forman parte de un entramado en el cual las competencias socioemocionales del directivo sostienen, de forma simultánea, la calidad de las decisiones, la gestión constructiva de conflictos y la creación de ambientes escolares saludables, lo que plantea importantes desafíos y oportunidades para la formación y el desarrollo profesional de los líderes educativos en diferentes contextos (Nava-Lara et al., 2022; Gómez-Leal et al., 2022; Condori Gutiérrez, 2021; Aranda Meyer y Luque, 2024; Arbués et al., 2025).



Discusión e interpretación

Los resultados de la revisión sistemática muestran de manera consistente que las competencias socioemocionales en directivos educativos constituyen un eje articulador de la vida escolar, en la medida en que se relacionan con la calidad de la toma de decisiones, la forma en que se gestionan los conflictos y la configuración del clima y el bienestar en las instituciones. En conjunto, los veinticinco estudios revisados indican que la inteligencia emocional, la inteligencia social y un conjunto más amplio de habilidades socioemocionales se sitúan en el núcleo de los modelos contemporáneos de liderazgo escolar, tanto en contextos de normalidad como en situaciones de crisis y cambio acelerado (Gómez-Leal et al., 2022; Nava-Lara et al., 2022; Karakus et al., 2024; Arbués et al., 2025). Este hallazgo sugiere que no es posible comprender el desempeño directivo actual sin considerar la dimensión socioemocional como un componente estructural, y no solo accesorio, de la función de liderazgo.

En relación con la toma de decisiones, los estudios empíricos y teóricos coinciden en que las competencias socioemocionales permiten integrar dimensiones racionales y éticas en los procesos decisionales. La evidencia correlacional muestra que los directores con mayores niveles de inteligencia emocional tienden a tomar decisiones más reflexivas y menos impulsivas, con un mayor ajuste a los objetivos institucionales y con una mayor consideración de las consecuencias humanas de dichas decisiones en docentes y estudiantes (Shah et al., 2021; Chen y Guo, 2020). Desde una perspectiva complementaria, se plantea que la toma de decisiones racional y socialmente responsable requiere la capacidad de leer las emociones propias y ajenas, de regular estados afectivos intensos y de sostener un diálogo abierto con la comunidad educativa, lo cual se vincula de forma directa con habilidades como la empatía, la comunicación asertiva y la autorregulación (Kanavas y Triantari, 2024; Nava-Lara et al., 2022; Aranda Meyer y Luque, 2024).

Las revisiones y trabajos conceptuales orientados al liderazgo para el desarrollo sostenible añaden una capa adicional a esta discusión, al señalar que las decisiones directivas no solo se evalúan por su impacto inmediato en el rendimiento académico, sino también por su contribución al bienestar y al futuro de la comunidad (Arbués et al., 2025). Desde esta óptica, las competencias socioemocionales posibilitan decisiones que equilibran demandas de accountability con la necesidad de proteger la salud mental, la cohesión social y la equidad al interior de las escuelas.



En escenarios de crisis, como los analizados en la literatura sobre la pandemia, se observa que los directivos que muestran mayor madurez socioemocional son capaces de combinar agilidad decisional con cuidado relacional, por ejemplo al diseñar estrategias de continuidad pedagógica que atienden tanto a la organización del trabajo docente como al acompañamiento emocional de estudiantes y familias (Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023).

En la dimensión de gestión de conflictos, los estudios coinciden en que las competencias socioemocionales operan como un factor diferenciador entre estilos de manejo colaborativos y estilos más autoritarios o evitativos. Las investigaciones de corte cuantitativo evidencian que los directivos con mayor inteligencia emocional recurren con mayor frecuencia a estrategias de negociación, mediación y solución conjunta de problemas, mientras que aquellos con niveles más bajos se inclinan por estilos de imposición o evitación que tienden a cronificar los conflictos y a deteriorar las relaciones (Zhou et al., 2025; Ali et al., 2022). Los estudios cualitativos profundizan en esta distinción, mostrando que habilidades como la escucha activa, la empatía y la regulación de la propia reactividad emocional permiten transformar conflictos entre docentes o entre escuela y familias en espacios de diálogo y aprendizaje organizacional (Pretorius y Plaatjies, 2022; Tamunodiepiriye et al., 2022).

Desde perspectivas teóricas y de revisión, se subraya que la gestión de conflictos basada en competencias socioemocionales supone concebir el conflicto como un fenómeno inevitable y potencialmente constructivo, más que como un problema que debe ser suprimido. Trabajos que analizan la inteligencia social y su relación con el liderazgo escolar sostienen que la capacidad de leer las dinámicas de poder, las alianzas y las tensiones latentes permite anticipar conflictos y diseñar respuestas más ajustadas, lo que reduce la probabilidad de escalamiento y favorece la cohesión comunitaria (Belessova et al., 2023; Condori Gutiérrez, 2021). A su vez, estudios centrados en el liderazgo intermedio muestran que la inteligencia socioemocional de coordinadores y jefaturas de departamento es clave para mediar entre las decisiones de la dirección y las preocupaciones del profesorado, articulando la resolución de conflictos con la implementación de innovaciones pedagógicas (Tindall-Ford y Lipscombe, 2025).

Un aporte relevante de los estudios en contextos de Medio Oriente y Asia es la vinculación explícita entre competencias socioemocionales y estándares profesionales de liderazgo. Las investigaciones de Blaik Hourani y colaboradores muestran que dimensiones como la conciencia de sí, la



autorregulación y las habilidades sociales se integran en marcos de desempeño que exigen a los directivos liderar personas, gestionar la organización y construir relaciones positivas con la comunidad (Blaik Hourani et al., 2021; Blaik Hourani et al., 2023; Blaik et al., 2023). Esto sugiere que la gestión de conflictos no depende únicamente de rasgos personales, sino que forma parte de un perfil profesional que puede fortalecerse mediante formación sistemática, mentoría y desarrollo de capacidades. En la misma línea, estudios en Pakistán vinculan la inteligencia emocional de los directivos con estilos de liderazgo que se adaptan a las particularidades culturales, lo que pone de relieve la necesidad de entender las competencias socioemocionales como construcciones situadas que interactúan con normas y expectativas locales (Ansari y Asad, 2023; Ali et al., 2022).

En cuanto a la dimensión de bienestar y clima escolar, el corpus revisado indica que las competencias socioemocionales de los directivos funcionan como un factor protector frente al estrés y al agotamiento docente, al tiempo que favorecen climas de confianza y colaboración. Las investigaciones realizadas en distintos contextos muestran que la inteligencia emocional del director se asocia con climas más positivos, donde se percibe mayor apoyo, reconocimiento y sentido de pertenencia, lo que reduce la conflictividad y mejora la disposición de docentes y estudiantes hacia el trabajo escolar (Al Shehhi et al., 2021; Condori Gutiérrez, 2021). La literatura empírica centrada en el bienestar docente profundiza además en los mecanismos que explican esta relación, destacando el papel de la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y de la confianza organizacional.

Estudios de corte cuantitativo señalan que el apoyo social del director se vincula con una mayor satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación del profesorado, lo que se traduce en menores niveles de estrés, mayor compromiso y una menor probabilidad de burnout (Maas et al., 2022; Jeon et al., 2022). Esta relación se ve reforzada por trabajos que muestran que las prácticas de liderazgo de apoyo, como la escucha, el reconocimiento y la provisión de recursos, se asocian con trayectorias de estrés más bajas a lo largo del tiempo, lo que posiciona al directivo como un agente clave de prevención en materia de salud laboral docente (Herman et al., 2021). Adicionalmente, se ha evidenciado que la inteligencia emocional del director impacta en el desempeño docente a través de la construcción de confianza organizacional y compromiso profesional, lo que amplía el foco desde el bienestar subjetivo hacia dimensiones de eficacia organizacional (Zhu et al., 2023; Chen y Guo, 2020).



Los análisis bibliométricos y las revisiones sistemáticas confirman que el liderazgo orientado al cuidado emocional se está consolidando como un tema central en la investigación sobre bienestar docente e institucional. Karakus et al. (2024) muestran que las prácticas de apoyo, reconocimiento y promoción del bienestar se repiten en la literatura como características de liderazgos que logran sostener el compromiso del profesorado en contextos de presión creciente. Gómez-Leal et al. (2022) sintetizan evidencias que vinculan la inteligencia emocional de los líderes escolares con estilos de liderazgo transformacional y distribuido, asociados a climas de trabajo colaborativos que favorecen tanto el bienestar como la innovación pedagógica. A su vez, trabajos reflexivos en contextos latinoamericanos destacan que, en sistemas atravesados por desigualdades y tensiones estructurales, el liderazgo socioemocional se vuelve una condición necesaria para sostener proyectos educativos que buscan simultáneamente calidad, inclusión y justicia social (Aranda Meyer y Luque, 2024; Condori Gutiérrez, 2021).

De forma transversal, la revisión sugiere la existencia de un modelo integrador en el que las competencias socioemocionales de los directivos constituyen el hilo que conecta las tres dimensiones analizadas. La toma de decisiones se nutre de la capacidad del directivo para comprender las emociones propias y ajenas, anticipar reacciones, generar confianza y comunicar con claridad; la gestión de conflictos requiere habilidades similares para transformar tensiones en acuerdos legítimos y sostenibles; el bienestar y el clima escolar dependen en gran medida de la forma en que estas competencias se traducen en prácticas de apoyo, reconocimiento y cuidado cotidiano. En este sentido, los estudios revisados apuntan hacia la importancia de concebir el liderazgo socioemocional no como un conjunto de rasgos individuales aislados, sino como una práctica situada que se despliega en redes de relaciones y que se ve influida por condiciones estructurales y culturales diversas (Nava-Lara et al., 2022; Gómez-Leal et al., 2022; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025).

Desde el punto de vista metodológico, el corpus analizado presenta fortalezas y limitaciones que orientan líneas futuras de investigación. Entre las fortalezas se encuentra la presencia de estudios cuantitativos robustos, que permiten identificar asociaciones significativas y proponer modelos explicativos sobre la relación entre competencias socioemocionales, liderazgo y resultados escolares, así como revisiones sistemáticas y análisis bibliométricos que ofrecen un panorama amplio del campo (Gómez-Leal et al., 2022; Karakus et al., 2024; Nava-Lara et al., 2022;



Chatzipanagiotou y Katsarou, 2023). No obstante, se observa una predominancia de diseños transversales y de medidas basadas en autoinforme, lo que limita la posibilidad de establecer relaciones causales y puede introducir sesgos de deseabilidad social. Son menos frecuentes los estudios longitudinales, los diseños experimentales o las evaluaciones de programas de formación en competencias socioemocionales para directivos, así como las investigaciones que incorporan de manera sistemática la voz de estudiantes y familias.

En cuanto a la cobertura geográfica, si bien la revisión recoge estudios en Asia, Medio Oriente, Europa, África, América Latina y contextos globales, la distribución no es homogénea. Se dispone de un número considerable de investigaciones en Asia y Medio Oriente, así como en Europa, mientras que los contextos latinoamericanos y africanos siguen estando relativamente subrepresentados, pese a la relevancia de los desafíos socioemocionales en sus sistemas educativos (Al Shehhi et al., 2021; Ali et al., 2022; Zhou et al., 2025; Pretorius y Plaatjies, 2022; Condori Gutiérrez, 2021). Esto sugiere la necesidad de promover estudios contextualizados que analicen cómo las competencias socioemocionales se construyen y despliegan en sistemas marcados por desigualdades estructurales, reformas educativas inestables y fuertes demandas comunitarias. También se identifican vacíos en la investigación sobre liderazgo socioemocional en niveles educativos específicos, como la educación inicial o la educación superior, y en la comprensión del rol de los equipos directivos ampliados y de las redes de escuelas.

Por último, las implicaciones prácticas de los hallazgos apuntan con claridad a la necesidad de incorporar de forma explícita el desarrollo de competencias socioemocionales en la formación inicial y continua de directivos y líderes escolares. Los estudios revisados sugieren que dichas competencias no son solo un rasgo personal, sino un conjunto de habilidades que pueden fortalecerse mediante procesos formativos bien diseñados, acompañamiento reflexivo, mentorías y comunidades profesionales de aprendizaje (Blaik Hourani et al., 2021; Blaik et al., 2023; Tindall-Ford y Lipscombe, 2025). Resulta pertinente promover programas que aborden tanto la dimensión intrapersonal, por ejemplo la conciencia emocional y la autorregulación, como la dimensión interpersonal, por ejemplo la gestión de conflictos, la comunicación empática y la creación de ambientes de bienestar. Futuras investigaciones podrían evaluar el impacto de estos programas sobre la toma de decisiones, la gestión de conflictos y el bienestar de las comunidades educativas,



con miras a consolidar un modelo de liderazgo socioemocional que contribuya de manera sostenida al mejoramiento y a la equidad en los sistemas escolares.

Conclusiones

Las evidencias analizadas permiten concluir que las competencias socioemocionales constituyen un componente estructural del liderazgo directivo en los centros educativos. La inteligencia emocional, la inteligencia social y un conjunto amplio de habilidades socioemocionales se relacionan de forma consistente con procesos de toma de decisiones más reflexivos, éticos y participativos. Estas competencias posibilitan que los directivos integren criterios técnicos con consideraciones humanas y contextuales, lo que favorece decisiones mejor alineadas con los objetivos institucionales y con las necesidades reales de docentes, estudiantes y familias, especialmente en escenarios de complejidad e incertidumbre.

En segundo lugar, la revisión muestra que la gestión de conflictos y la configuración del clima escolar están fuertemente condicionadas por el nivel de desarrollo socioemocional de los directivos. Allí donde los líderes disponen de mayores capacidades para reconocer y regular sus emociones, escuchar activamente y comunicarse de manera empática, tienden a predominar estilos de manejo de conflictos colaborativos y preventivos, así como climas escolares caracterizados por la confianza, la cooperación y el sentido de pertenencia. Estas condiciones se asocian con menor estrés y agotamiento en el profesorado, mayor compromiso profesional y mejores condiciones para el bienestar integral de la comunidad educativa.

Se concluye que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en directivos educativos no puede dejarse al desarrollo espontáneo ni a características individuales, sino que debe convertirse en un objetivo explícito de las políticas de formación, selección y acompañamiento de líderes escolares. Resulta necesario diseñar e implementar programas de desarrollo profesional que aborden de manera sistemática la dimensión socioemocional del liderazgo, articulándola con la gestión pedagógica y organizacional. Asimismo, se identifican desafíos de investigación futuros, entre ellos la realización de estudios longitudinales y evaluaciones de intervenciones formativas, así como una mayor atención a contextos subrepresentados, con el fin de avanzar hacia un modelo de liderazgo socioemocional contextualizado, equitativo y sostenible.



Referencias Bibliográficas

- Ali, F., Saleem, Z., & Mustafa, J. (2022). Study of the impact of the principals' emotional intelligence and self-efficacy on their conflict management style at secondary school level. *Global Economics Review*, 7(2), 1–9. [https://doi.org/10.31703/ger.2022\(VII-II\).01](https://doi.org/10.31703/ger.2022(VII-II).01)
- Al Shehhi, M., Alzouebi, K., & Ankit, A. (2021). An examination of the emotional intelligence of school principals and the impact on school climate in public schools in the United Arab Emirates. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(5), 1269–1286. <https://doi.org/10.1108/JARHE-09-2020-0287>
- Ansari, A. N., & Asad, M. M. (2023). Emotional intelligence and leadership styles: A case study of school heads in Pakistan. *International Journal of Leadership in Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2276888>
- Aranda Meyer, C., & Luque, L. E. (2024). Relevancia de habilidades socioemocionales en el liderazgo educativo actual: Reflexiones de expertos. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 15(1), e212. <https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3588>
- Arbués, E., Abad-Villaverde, B., Costa-París, A., Balaguer, Á., Conesa-Lareo, M.-D., & Beltramo, C. (2025). Socio-emotional competencies for sustainable development: An exploratory review. *Education Sciences*, 15(7), 831. <https://doi.org/10.3390/educsci15070831>
- Belessova, N., Issakhanova, A., Albytova, N., Umbetzhanova, G., & Shayakhmetova, A. (2023). Leadership and social intelligence relationships in the educational space. *International Journal of Educational Reform*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/10567879231203626>
- Blaik, R., Litz, D., Ali, N., Azaza, M., & Parkman, S. (2023). Emotional intelligence dimensions and professional standards: Trajectories for building capacities for school improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 825–856. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.2010103>



- Blaik Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2021). Emotional intelligence and school leaders: Evidence from Abu Dhabi. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 493–517. <https://doi.org/10.1177/1741143220913552>
- Blaik Hourani, R., Litz, D., & Parkman, S. (2023). Linking emotional intelligence to professional leadership performance standards. *International Journal of Leadership in Education*, 26(6), 1005–1036. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1818134>
- Chen, J., & Guo, W. (2020). Emotional intelligence can make a difference: The impact of principals' emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 82–105. <https://doi.org/10.1177/1741143218781066>
- Chatzipanagiotou, P., & Katsarou, E. (2023). Crisis management, school leadership in disruptive times and the recovery of schools in the post COVID-19 era: A systematic literature review. *Education Sciences*, 13(2), 118. <https://doi.org/10.3390/educsci13020118>
- Condori Gutiérrez, J. L. (2021). Las competencias socioemocionales del directivo escolar y su impacto en el clima institucional. *Artículo académico recuperado de ResearchGate*.
- Gómez-Leal, R., Holzer, A. A., Bradley, C., Fernández-Berrocal, P., & Patti, J. (2022). The relationship between emotional intelligence and leadership in school leaders: A systematic review. *Cambridge Journal of Education*, 52(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1927987>
- Karakus, M., Toprak, M., & Chen, J. (2024). Demystifying the impact of educational leadership on teachers' subjective well-being: A bibliometric analysis and literature review. *Educational Management Administration & Leadership*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/17411432241242629>
- Kouhsari, M., Chen, J., & Amirian, S. K. (2023). The effect of principal emotional intelligence on teacher performance: Mediating roles of organizational trust and professional learning community. *Leadership and Policy in Schools*, 22(4), 1099–1113. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2088392>



- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, 25(6), 1545–1562. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6>
- Nava-Lara, S., Glasserman Morales, L. D., & Torres Arcadia, C. C. (2022). Habilidades socioemocionales en directores de educación básica: Revisión sistemática de literatura. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 17(1), 255–275. <https://doi.org/10.15359/rep.17-1.11>
- Pretorius, A., & Plaatjies, B. O. (2022). The potential of emotional intelligence skills amongst school principals to manage conflict. *Journal of Studies in Social Sciences and Humanities*, 8(2), 246–259.
- Shah, N. H., Shaheen, M. N. U. K., & Yaseen, S. (2021). Emotional intelligence and decision making: A correlational study of school principals. *Global Social Sciences Review*, 6(3), 128–136. [https://doi.org/10.31703/gssr.2021\(VI-III\).14](https://doi.org/10.31703/gssr.2021(VI-III).14)
- Tamunodiepiriye, I. P., Bedzra, L., & Essuman, J. (2022). Conflict management strategies, a panacea for effective educational leadership. *Gyan Management Journal*, 16(1), 1–15. <https://doi.org/10.48165/gmj.2022.16.1.1>
- Tindall-Ford, S., & Lipscombe, K. (2025). Middle leadership and social emotional intelligence: A scoping review and empirical exploration. *Education Sciences*, 15(8), 1047. <https://doi.org/10.3390/educsci15081047>
- Zhou, J., Qin, S., Jia, T., Shen, M., Liu, H., Tian, W., & Wang, J. (2025). The relationship between the principals' emotional intelligence and conflict management: Based on latent profile analysis. *Frontiers in Psychology*, 16, 1548185. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1548185>

Agradecimiento: N/A

Nota: El artículo no es producto de una publicación anterior.